UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

Análise das teorias pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista-Ba.

JOÃO PESSOA
2007

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

Análise das teorias pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista-Ba.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em comprimento às exigências para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia.

JOÃO PESSOA
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

P644a Pimentel, Edna Furukawa.
Análise das Teorias Pedagógicas e das Práticas Docentes no Cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista – BA./ Edna Furukawa Pimentel. – João Pessoa, 2007
p.
Orientador: Afonso Celso Caldeira Scocuglia
Dissertação (mestrado) – UFB/CE
1. Educação de Jovens e Adultos. –
Vitória da Conquista – Ba. 2. Prática Pedagógica. 3. Formação de Professor.

UFPB/BC CDU : 373.3(043)

EDNA FURUKAWA PIMENTEL

Análise das teorias pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista-Ba.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em comprimento às exigências para obtenção Grau de Mestre em Educação.

DATA DA DEFESA :____/____/___

BANCA EXAMINADORA:

____

Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia - Orientador

Universidade Federal da Paraíba – CE

____

Prof. Dr.Severino Bezerra da Silva - Membro

Universidade Federal da Paraíba - CE

____

Prof. Dr. António Teodoro - Membro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a DEUS por tudo que ele tem me proporcionado, especialmente o meu último presente: Thiago, meu filho.

À minha família, que, desde o início, apostou nos meus estudos e na minha trajetória acadêmica, dando-me o apoio irrestrito e incondicional.

Ao meu esposo, pela compreensão, confiança e carinho, sentimentos capazes de superar todos os obstáculos. Mesmo tão distante geograficamente, estávamos sempre muito próximos.

Ao prof. Afonso Scocuglia, que, com grande competência, delicadeza e amizade, me orientou nos caminhos da pesquisa.

À direção, funcionários e professores do Centro de Educação, especialmente ao prof. Luiz Gonzaga, pelas conversas sempre significativas e agradáveis no meu processo de formação.

A todos e todas colegas da minha turma, principalmente a Izabel França e Fátima Holanda, sempre amigas e solidárias, e, especialmente, a Zilda Montenegro, colega, amiga e irmã de coração, tão presente nos momentos difíceis e felizes desta minha jornada, o meu mais profundo agradecimento.

À instituição onde exerço minha atividade docente, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, pelo apoio necessário, o que contribuiu para o meu processo de formação.

Agradeço, também, aos professores que participaram desta pesquisa e a toda equipe da Secretaria da Educação de Vitória da Conquista, que sempre se colocou à disposição, facilitando o nosso acesso às escolas, para obtenção de dados.

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos! Muito obrigada pela oportunidade de ter me tornado uma profissional e uma pessoa melhor.

SUMÁRIO

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Ba, orientados pela proposta pedagógica do REAJA. Na tentativa de se alcançar este objetivo, optamos pela abordagem qualitativa, com a utilização dos instrumentos de entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e observações. Quanto a nossa sistematização, optamos pela elaboração de um texto descritivo, na medida do possível, mediado pelo diálogo, na tentativa de comparar e confrontar as entrevistas com as observações, buscando evidenciar até que ponto as concepções teóricas dos docentes interferem e determinam suas práticas nas diversas circunstâncias da sala de aula. Assumindo a prática pedagógica como unidade de análise, utilizamos as seguintes categorias teóricas: as condições objetivas do trabalho docente, os modelos de formação e a práxis educativa. Após nosso levantamento e análise dos dados, identificamos que o processo de formação (inicial e continuada), da forma como vem sendo trabalhado, não tem proporcionado a apreensão e a incorporação das teorias pedagógicas, pois, mesmo existindo uma variedade de concepções e de posturas presentes nas práticas dos professores, de modo geral, o que tem prevalecido é uma tendência formalista em suas versões tecnicista e pragmática. No entanto, essa face instrumental da prática docente, apesar de preponderante, não está cristalizada, pois identificamos práticas significativas, que podem ser consideradas como possível alternativa na direção de uma educação emancipatória. Essas experiências poderão propiciar ações concretas e coletivas de transformação das práticas repetitivas, imitativas, em práxis criadora.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Formação de professor, Prática pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this study was to verify the relations between the theories and the pedagogic practices of the teachers that act in the EJA, in the municipal teaching in Vitória da Conquista-BA, oriented by the pedagogic propose of REAJA. .In the attempt of reach this objective, we decide for the quality approach, with the utilization of instruments of interviews partly structures, focal group and observations. As for our systematization, we decide for the elaboration of a descriptive text, as possible as it could, by the dialogue, in the attempt of compare and confront the interviews with the observations, searching to evidence until what point the theory conception of the teachers, interfere and determine their practice in the many circumstances in the classroom. Assuming the pedagogic practice as a unity of analysis, we used the following theory categories: the objective conditions of the teaching work, the development models and the educative praxis. After our survey and analyses of the data, we identify that the forming process (initial and continued), of the form as it's been developed the work, it has not been provided the understanding and the incorporation of the pedagogic theories, because, even existing a variety of conceptions and postures existents in the practices of the teachers, generally, what has predominate it's a formal tendency in their technician and pragmatic versions. However, this instrumental face of the teaching practice, despite of preponderant, it's isn't crystallized, since we identified meaningful practices, that can be thoughtful as a possible alternative in the direction of a emancipate education. This experiences can in the future propitiate concrete actions and collective transformations in repetitive, and imitative practices in creator praxis.

Key-words: Education of young and adults, Graduate of teachers, Pedagogic practices.

INTRODUÇÃO

Uma questão que inquieta...

Na atualidade, especialmente nas duas últimas décadas do século passado, vivenciamos um conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas, educacionais em todo o mundo. Essas transformações têm se evidenciado, de um lado, pelo avanço das inovações tecnológicas no setor da microeletrônica e da informática, pela flexibilização dos processos de trabalho e de produção, pela precarização do emprego e desregulamentação das relações trabalhistas e, de outro, pelo discurso e justificativa à política do Estado Mínimo.

É nesse contexto de intensas mudanças que se insere nossa discussão em torno da formação de professores que, a partir de 1990, vem obtendo uma atenção, significativa, do poder público e das agências de financiamento internacional, especialmente do Banco Mundial. Em uma breve análise sobre essa temática poderíamos atribuir esse fenômeno às novas exigências do mundo contemporâneo, que tendem para uma educação que contemple as demandas sociais e econômicas, mas que, também, dê conta de formar para a cidadania.

Dentre as diversas temáticas que a formação de professor abrange, nosso interesse maior está centrado na atividade pedagógica do professor, que, em geral e por muito tempo, tem sido identificada como uma prática dicotômica, que se distancia dos aportes teóricos, sedimentando a dicotomia teoria-prática. Essa tendência tem sido confirmada nos últimos anos pelos estudos de Zeichner (1993), Giroux (1997), Pimenta (2005), dentre outros, que têm enfatizado uma prática crítico-reflexiva, enquanto possível alternativa para a construção de uma educação emancipatória.

No decorrer do nosso percurso profissional, trabalhando há alguns anos com formação (inicial e continuada) de professores, o que sempre nos inquietou foi à constatação do distanciamento entre o embasamento teórico e a prática pedagógica dos docentes licenciados. Era visível a dificuldade do professor quanto à teorização de suas práticas, ou seja, dificuldade em estabelecer relações entre as contribuições teóricas apreendidas durante sua formação inicial e/ou continuada e suas atividades docentes na sala de aula. Deve-se ressaltar que compreendemos a apreensão das teorias pedagógicas como um processo contínuo e permanente, por isso nosso propósito nesta investigação é o de identificar e analisar de que forma essas teorias influenciam a prática docente, considerando a relativização dos fenômenos, a relação dos fatos e o entendimento de que todos nós, sujeitos da pesquisa,

somos dialeticamente sujeitos construtores (autores), intensamente influenciados por nosso tempo histórico.

Assim, concordamos com Konder (1985) ao afirmar que, em cada ação empreendida, o ser humano se defronta com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma visão de conjunto: é a partir dessa visão que se pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. No entanto, essa visão é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere, porque a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que nós temos dela. Assim, nesta pesquisa, o objeto de investigação só poderá ser caracterizado como essencialmente qualitativo, apreendido apenas por aproximações, por ser contraditório, complexo, inacabado e em constante transformação.

Aos poucos, foi crescendo em nós o desejo de compreender as causas do possível distanciamento entre teoria e prática, pois, mesmo nas escolas que possuíam uma proposta pedagógica, com seus referenciais teórico-metodológicos explícitos, os professores não tinham clareza de tais fundamentos. E isso nos inquietava, pois se os professores são, também, os protagonistas na elaboração e execução dos referenciais que orientam sua prática pedagógica na escola, por que eles se encontram nessa situação?

Nosso interesse então se voltou para a modalidade de educação de jovens e adultos. Primeiro, porque foi nessa modalidade que descobrimos o desafio e a importância de ser professora[1]; depois, pelo fato de ser composta pelas comunidades mais carentes do município e, finalmente, por ter uma proposta que se aproxima, teoricamente, dos pressupostos da Educação Popular, tendo em Paulo Freire seu principal referencial.

Essa proposta denominada Repensando o Ensino de Adolescentes, Jovens e Adultos (REAJA) foi elaborada, em 1997, pela Secretaria da Educação Municipal de Vitória da Conquista e, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista no ano seguinte, a qual propunha a implementação do Segmento I, que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental. Só no ano de 2005 que a Secretaria da Educação implantou o Segmento II, ou seja, as séries finais do ensino fundamental. Os professores que atuam neste nível de ensino são todos licenciados em suas respectivas áreas de conhecimento. Por este motivo optamos por investigar as teorias e as práticas pedagógicas dos professores atuantes no Segmento II, orientados pela proposta do REAJA.

---

[1] Em 1989 tive minha primeira experiência com a educação informal, quando acompanhei a alfabetização de uma turma da EJA, orientada pelo método freiriano.

A partir dessas considerações, na condição de professora formadora que atua, diretamente, na área de fundamentos da educação, nos sentimos impelidas a buscar alguns caminhos que apontem para uma maior compreensão acerca da relação teoria e prática no fazer docente, pois será que mesmo possuindo formação inicial, participado de diversos cursos de formação, de grupos de estudos e outras atividades, os professores continuam apresentando dificuldades na articulação teoria e prática? Nessa direção, levantamos algumas questões norteadoras de nossa investigação: quais teorias pedagógicas influenciam e fundamentam a prática pedagógica do professor? Os professores têm consciência das teorias que sustentam seu processo de ação-reflexão-ação? Há coerência entre os referenciais teóricos e as opções metodológicas implementadas?

Nossa compreensão não é a de que as teorias pedagógicas por si só resolveriam os problemas da prática, pois, se isso fosse verdadeiro, os professores das Universidades não apresentariam contradições entre seu arcabouço teórico e sua prática em sala de aula. A intenção é identificar de que forma as teorias pedagógicas estão presentes e influenciando o processo reflexivo da ação docente.

As respostas a essas questões poderão sinalizar possíveis encaminhamentos para a construção de um fazer pedagógico mais coerente e consistente com a Educação de jovens e Adultos-EJA. Foi a partir das reflexões e de estudos acerca dessas questões, que construímos a seguinte hipótese: os professores apresentam dificuldade no estabelecimento de relações entre as teorias pedagógicas e suas práticas docentes em função da formação que possuem, da inexistência de sólidos referenciais teóricos, da ausência de conhecimentos acerca da especificidade da EJA e da sua imersão no cotidiano escolar.

Na tentativa de verificarmos a coerência ou não de nossa hipótese, elaboramos o seguinte objetivo: identificar e analisar quais são as principais teorias pedagógicas presentes nas práticas dos professores das séries finais do ensino fundamental que atuam nas escolas municipais orientadas pela proposta pedagógica do REAJA. Para isso, nosso percurso foi norteado por três objetivos específicos: compreender a influência das teorias pedagógicas na prática dos docentes que atuam no REAJA; identificar de que forma se estabelece a relação teoria e prática na sala de aula; e analisar a coerência entre os referenciais teórico-metodológicos implementados pelos professores em sua prática pedagógica.

Para isso, após a coleta, os dados empíricos nos conduziram à escolha de três categorias de análise: as condições objetivas do trabalho docente, os modelos de formação docente e a práxis educativa.

Delimitando a Pesquisa

No que se refere ao caminho investigativo que tomamos, optamos pela abordagem qualitativa, em razão das cinco características atribuídas por Bogdan e Birklen (1994, p.47-50):

> Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas... [...]. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números...[...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos...[...] .Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando... [...]. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Dessa forma, o objeto de pesquisa é visto como contraditório, inacabado e em constante transformação e, portanto, apreendido apenas por aproximação. Nesse sentido, nossa opção foi pela realização de um estudo de caso, identificando as singularidades e especificidades das práticas docentes no cotidiano do REAJA nas três escolas municipais que oferecem a modalidade de EJA.

Sob o ponto de vista técnico-metodológico, utilizamos os seguintes procedimentos: a) aprofundamento dos conceitos, por meio de revisão de literatura (teoria, prática, práxis, práxis reiterativa, práxis criadora); b) utilização da técnica do grupo focal[2] que, segundo Gatti (2005), deve priorizar a rede de interações, que, embora focado em um tema, ofereça oportunidade de trocas e insights em um processo comunicativo e flexível. Essas interações serão objetos das análises na busca de explicações para o problema de pesquisa, explicações não meramente descritivas ou opinativas correntes, mas mais aprofundadas por eixos conceituais mais densos; c) visita de campo, com o objetivo de desenvolver observações das práticas pedagógicas das docentes (observações, coleta de material didático-pedagógico); d)

[2] Segundo Gatti (2005), o grupo focal não tem característica de uma entrevista coletiva, nem de perguntas e respostas, mas uma troca efetiva entre os participantes. É uma técnica de trabalho, que vem sendo muito usada em pesquisas.

realização de entrevistas semi-estruturadas, compreendida como uma série de perguntas abertas, feitas, verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

Dessa forma, iniciamos a coleta de dados no mês de outubro de 2006 e concluímos em janeiro de 2007, contando com a participação de vinte e um professores, todos licenciados, de um total de vinte e seis professores atuantes na modalidade da EJA, no Segmento II, orientados pela proposta pedagógica do REAJA.

Um dado importante que identificamos logo no início de nossa coleta, foi o fato de que dos 26 professores que atuaram na EJA, nas três escolas pesquisadas, 14 eram professores contratados por tempo determinado e 12 eram do quadro permanente. E dos 21 sujeitos que participaram de nossa pesquisa, 14 eram contratados e apenas 7 integravam o quadro dos efetivos. Esse é um dado significativo e talvez revele um problema, ou seja, a construção de poucos vínculos com os educandos, pois os professores contratados, provavelmente no próximo ano letivo, deixarão de atuar nas salas da EJA, em virtude do encerramento dos contratos de prestação de serviço[3].

Os instrumentos que, ao nosso ver, melhor atenderiam aos propósitos de nossa investigação eram o grupo focal, a entrevista semi-estruturada e a observação (os diversos materiais didáticos utilizados pelos docentes e discentes e por eles produzidos também nos forneceram dados que complementaram nossas observações). Não estabelecemos critérios específicos para a seleção dos participantes da pesquisa, apenas que estivessem atuando desde o início do ano letivo com a turma do REAJA - Segmento II e que aceitassem participar da investigação, em seus três momentos: grupo focal, entrevistas e observações.

As entrevistas foram realizadas em locais, datas e horários mais adequados para o professor. Foi utilizado o gravador como recurso de registro, sempre com a permissão do professor. Antes do início de todas as nossas atividades de coleta, para tranqüilizar o entrevistado, informávamos que o sigilo de seus nomes seria mantido.

Assim, com o dever ético de não revelar os nomes dos sujeitos participantes desta pesquisa, mas também com a intenção de melhor sistematizar nossos dados, atribuímos nomes fictícios, observando as situações em que se encontravam esses professores, relativas à influência das teorias pedagógicas em suas práticas de sala de aula, isto é, os professores em que constatamos ter pouca influência das teorias pedagógicas foram identificados com nomes

---

[3] Deve-se ressaltar que alguns dos professores que possuíam contratos temporários, no período em que realizamos a coleta de dados (outubro/2006 a janeiro/2007), já tinham sido aprovados em concurso para docente da rede municipal e estavam aguardando a convocação para tomarem posse de suas funções.

iniciados pela letra P (Pouco); os professores nos quais percebemos influências das teorias pedagógicas sobre o discurso, mas não suficientes para modificar a prática, identificamos com a letra D (Dicotomia); e, finalmente, os professores em que foi possível identificar certa coerência na relação teoria-prática, considerando alguns momentos de contradições, mas que se aproximaram de uma educação emancipatória enquanto práxis criadora, receberam nomes iniciados com a letra C (Coerência).

Quanto às observações, o tempo utilizado para a coleta de dados foi em média de três horas-aula, em dias alternados, em cada sala, por se tratar de disciplinas em que cada professor possui um horário determinado em cada turma. Foram realizados, nas salas das três escolas municipais[4] que ofereciam o Segmento II, os módulos I, II, III, e IV (5ª a 8ª séries da seriação) para alunos da EJA. Nosso foco, ao tentarmos identificar as influências das teorias pedagógicas na prática docente, se deteve mais nas atividades pedagógicas como exposição dos conteúdos, atividades propostas e o seu desenvolvimento, disposição e utilização do material didático-pedagógico e relação do professor e dos alunos com o conhecimento. A intenção era a de tentarmos perceber como os professores estavam realizando, em sua sala de aula, o que haviam dito durante as entrevistas e como a sua prática se relacionava com as teorias pedagógicas apreendidas durante sua formação (inicial e contínua).

Por compreendermos que os professores consideram que suas condições objetivas de trabalho limitam as possibilidades de utilizarem práticas e metodologias mais significativas em sala de aula, partimos do entendimento de que a práxis criadora depende não só das condições subjetivas e, portanto, da apreensão teórica que o sujeito constrói no processo de formação, mas também de condições objetivas que contribuam para viabilizar seu trabalho docente.

Após a coleta de dados (com as transcrições das falas do grupo focal, transcrição das entrevistas e anotações das observações), tornou-se necessário o estabelecimento de um percurso para o tratamento dos dados.

No primeiro momento, após leitura cuidadosa das entrevistas transcritas, das anotações e do material obtido durante as observações, separamos primeiro as entrevistas e depois as observações, por temas e sem muita preocupação teórica, mas por ela influenciadas. Nessa organização, os temas foram se agrupando em categorias empíricas, importantes para estabelecermos uma ordem de comparação entre as diversas falas e as ações dos participantes,

---

[4]Centro Municipal de Educação Prof. Paulo Freire, Escola Municipal Frei Serafim do Amparo e Escola Municipal Profª. Lisete Pimentel Mármore.

buscando suas peculiaridades, semelhanças e contradições, construindo, de certa forma, um paralelo entre o grupo focal, as entrevistas e as observações.

Em seguida, optamos pela elaboração de um texto descritivo, na medida do possível, mediado pelo diálogo, na tentativa de comparar e confrontar as entrevistas com as observações, buscando evidenciar até que ponto suas concepções teóricas interferem e determinam suas práticas nas diversas circunstâncias na sala de aula.

Quanto à análise e validação dos dados, tentando nos aproximar, ao máximo, de nosso objeto, utilizamos o processo metodológico da triangulação e a comparação dos dados, a partir das técnicas de coleta já abordadas (grupo focal, entrevistas e observações). Entretanto, recorrer aos fatos e à expressão oral é necessário para a pesquisa, mas não suficiente, o que nos direcionou para a apreensão do teórico, nessa relação de mediação entre o empírico e o teórico, permitindo a elevação do teórico ao concreto, na busca da interconexão teoria-prática que pudesse contemplar a apreensão da processualidade do nosso objeto em questão.

O registro foi feito de forma metódica, dentro do possível, neutro e factual para melhor compreender a situação observada. Quanto à interpretação dos dados, estes foram organizados em categorias e, analisados numa perspectiva qualitativa. Decidimos, então, estruturar essa pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro, abordamos a problemática da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando as intensas mudanças que estão se efetivando no início deste novo século. Nesse sentido, a EJA se constitui como importante espaço de empreendimento de esforços para a democratização do aceso à informação, ao conhecimento e à construção da cidadania ativa. Também foram abordados os princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica do REAJA, confrontando-os com os depoimentos dos entrevistados, no intuito de identificarmos as primeiras aproximações entre a relação teoria e prática.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico construído após a coleta de dados, que serviu para tornar possível, nos dois capítulos posteriores, o estabelecimento do diálogo entre o empírico e o teórico. Estes, apesar das contradições e conflitos inerentes à realidade, foram considerados, aqui, como processos constituintes de uma mesma unidade.

No terceiro capítulo, elegemos como foco central a identificação das principais teorias pedagógicas presentes na prática docente.

No quarto capítulo, a partir, especialmente, das observações realizadas, tentamos verificar a coerência dos referenciais teórico-metodológicos implementados pelos professores na sala de aula.

E por fim, as considerações finais, constituídas de uma breve síntese entre o teórico e o empírico e vice-versa, na tentativa de podermos contribuir com as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, formação docente e prática pedagógica.

CAPÍTULO I – APROXIMAÇÕES COM NOSSO CAMPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO REAJA

1.1 - A educação de jovens e adultos na atualidade.

A década de 1990 é caracterizada pelo profundo processo de globalização, fundado na economia de livre mercado. É aqui que se encontra um dos maiores desafios para a humanidade: construir uma contemporaneidade sem exclusão, garantindo e ampliando os direitos humanos, garantindo a paz, consolidando um sistema democrático, respeitando a diversidade e o meio ambiente. Mas o intenso avanço tecnológico e a globalização da economia indicam que a modernização depende da qualificação capaz de assegurar um desempenho elevado dos membros de qualquer sociedade, do seu poder de intervenção.

Isto significa dizer que já não bastam programas incipientes de alfabetização, agora é exigida além de capacidade geral e específica, a preparação subjetiva para a inserção no mercado e na sociedade, intervindo, construindo e usufruindo todas as oportunidades que a sociedade do conhecimento e da informação pode oferecer.

É nesse contexto que se vem refletindo acerca dos limites, da ampliação de concepção e da busca pela construção de novos horizontes de intervenção da Educação de Jovens e Adultos. Para isso é preciso, à luz de sua trajetória, construir sua sustentação teórico-metodológica. Assim, algumas questões se impõem: Afinal quais são as principais dificuldades? O que tem contribuído para a mudança de sua concepção? Quais são seus novos caminhos e desafios?

O documento da UNESCO (2000) parece ser neste momento um dos principais instrumentos de síntese dessas discussões. Com base no referido documento podemos afirmar que não tem sido difícil identificar a falta de prioridade da EJA nas principais políticas educativas na América Latina. Isso é decorrente de alguns fatores como a influência das concepções economicistas das pessoas e órgãos com poder de decisão, que tratam a educação como empresa, que precisa ser eficiente para obter investimentos e estes serem revertidos em rentabilidade financeira; e a própria interpretação equivocada (de alguns órgãos com o poder de decisão) acerca das discussões de Jomtien. Nessa Conferência, a educação é colocada

como a instituição social destinada à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem[5] das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultas.

Assim, a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Mas alguns aspectos da declaração de Jomtien davam margem a diversas interpretações e, na América Latina, a interpretação que se tornou hegemônica foi a que identificava a educação básica com a educação de crianças. O argumento para relegar a EJA a um plano secundário foi o de que os escassos recursos destinados à educação deveriam ser investidos, prioritariamente, nas crianças. Trata-se de um argumento extremamente injustificável, principalmente se levarmos em consideração que os jovens e adultos em questão fazem parte da vida dessas crianças, da sua educação. Parece-nos ser um raciocínio que tem por trás de si a lógica do mercado, que não veria retorno no investimento em jovens e adultos.

Não é difícil identificarmos, em Vitória da Conquista-Ba, ou em qualquer lugar do Brasil ou da América Latina, o completo descaso com o ensino da EJA. Alguns desses fatores que contribuem para evidenciar esse desprezo podem ser identificados na fala de alguns professores. A profª Priscila explicita o seu descontentamento quanto à precariedade da situação:

> Falta material de pesquisa, [...] recursos e livros didáticos, xerox, [...] retro-projetor... [...] e o tempo que você passa escrevendo no quadro? [...] e a condição da escola? A estrutura física que não ajuda. Sempre o quadro está ruim para escrever. A gente não consegue escrever direito, os quadros estão danificados, quadros sem pincel, é mais giz.

Em outro depoimento, fica evidente a influência da precarização das condições de trabalho interferindo diretamente na utilização de metodologias mecanicistas, sustentadas na repetição, na cópia, conforme relato da profª Paloma:

> [...] eu perco uns vinte minutos copiando no quadro. Se eu tivesse um módulo ou um livro didático com exercícios, por exemplo, eu já daria uma atenção maior para aqueles alunos que estão com dúvida na hora de resolver pelo menos algum material para o aluno usar em sala de aula. A gente perdia muito tempo copiando no quadro, por eu não ter condições de xerocar sempre as atividades por minha conta para os alunos.

[5] As necessidades básicas incluem as ferramentas necessárias para continuar aprendendo: leitura, escrita, solução de problemas... . E os estudos básicos para a vida em comunidade (exercício da cidadania).

Esse descaso ocorre, também, em relação à definição de políticas de qualificação docente na modalidade da EJA, o que contribui para a intensificação dos entraves no processo de ensino-aprendizagem. O depoimento do professor Paulo expressa essa preocupação:

> [...] tem a questão da própria capacitação que não tive para trabalhar com jovens e adultos, como melhorar? Qual o melhor método para trabalhar com esse pessoal? Eu tenho dificuldade nisso. [...] tenho interesse de saber o que esse pessoal fez para aumentar a consciência e o nível de aprendizagem (do aluno) [...]. Mas infelizmente isso não foi feito para a gente, o município não atendeu essas questões. Acabo deixando a desejar, tenho consciência disso, e esse é o meu desencanto, inclusive.

Infelizmente a EJA tem sido caracterizada por diversas ações isoladas, como cursos de capacitação, congressos e seminários, sempre de forma esporádica e sem maiores articulações e participações efetivas dos docentes que atuam nessa modalidade; há ausência de proposta pedagógica que dê sustentação teórico-metodológica à prática docente[6]. Esses e outros problemas demonstram uma frágil institucionalidade, na medida em que o sistema de educação regular não assume como seus os problemas da EJA.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, a década de 1990 foi fundamental para a ampliação da concepção de Educação. Dois foram os principais marcos dessa mudança: A Conferência Mundial de “Educação para Todos”, que aconteceu em 1990, em Jomtien, e mais especificamente para a EJA, e a V Conferência Internacional sobre Educação de adultos – CONFITEA V, que teve como tema central “El Aprendizage De Los Adultos: Una Clave Para El Siglo XXI, celebrada em Hamburgo, Alemanha, em 1997”.

Em Jomtien verificou-se a preocupação de viabilizar ações e estratégias que pudessem associar educação à subsistência, ao desenvolvimento pleno das capacidades pessoais e à possibilidade de seguir aprendendo durante toda a vida. Sua proposta de uma educação permanente não se limita aos anos de estudo nem à instituição escolar. Deve ser diferenciada, considerando o ritmo de cada um, seus diferentes grupos e suas culturas. Exige esforços intersetoriais, numa perspectiva de defender a satisfação das necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos, dando prioridade aos grupos mais vulneráveis. Em linhas gerais, indica a ampliação dos procedimentos e recursos educacionais, dos conteúdos, dos recursos humanos e financeiros; sugere a ampla participação do Estado, não se restringindo, apenas,

---

[6] E nas raras exceções quando existem propostas pedagógicas, como é o caso da EJA em Vitória da Conquista, os professores afirmam não terem tido acesso à leitura, discussão e avaliação da proposta.

aos Ministérios da Educação, mas também envolvendo os setores privados e as agências não-governamentais.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA V, realizada em Hamburgo (1997), foi um movimento de reação ao descaso com a EJA. Sua organização e estruturação contaram com encontros preparatórios e posteriores à Conferência, nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais, não-governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e propor experiências de EJA buscando mostrar ao poder público a sua importância.

A CONFITEA V colocou como referencial uma política ativa, enfatizando e priorizando o ser humano, educação, saúde, meio ambiente, agricultura e todas as áreas de desenvolvimento social e econômico. Também foi ponto de pauta o desafio de assumir a EJA como responsabilidade a ser compartilhada por toda sociedade. Aqui a EJA foi enfatizada como uma educação ao longo de toda a vida, cujas características principais deveriam estar associadas aos quatros pilares da educação propostos no informe Delors (1999): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver durante toda a vida. A educação é entendida como direito humano básico e como um das chaves do século XXI. Entretanto, o informe intitulado "La educación encierra un tesoro" apresenta uma visão da educação de jovens e adultos a partir da tradição européia, não levando em consideração a educação popular com sua perspectiva libertadora. A preocupação com a EJA e com as relações de gênero não foram temas desse informe. Apenas insinuou-se a superação do caráter supletivo e compensatório através o conceito de educação permanente ao longo da vida, ao considerar que os saberes adquiridos e as capacidades mostradas em desempenhos constituiriam a base para novas aprendizagens. (UNESCO, 2000).

O processo de seguimento a CONFITEA V, durante 1998 e 1999, contemplou vários encontros nacionais, sendo utilizados como preparatórios para os regionais e três eventos sub-regionais[7]. Deve-se ressaltar que, conforme documento da UNESCO (2000, p.70), ao longo desse processo foi reafirmada "[...] la importância de la tradición de la educación popular en la EDJA, así como um postura crítica respecto del modelo neoliberal y de las reformas educativas que ubicaron em um segundo plano la EDJA".

Esse esforço de seguimento obteve grande repercussão e importância em diversos fóruns, conforme documento da UNESCO (2000, p.16):

---

[7] A reunião de Montevidéu (países do Mercosul e Chile, nov. 1998), a Cochabamba (países da sub-região Andina. Jan. 1999) e a de Pátzcuaro (países da sub-região do Golfo do México e do Caribe. Mar. 1999).

> Fue revelador que en la reunión regional Evaluación de “Educación para Todos” (10 anos después de Jomtien) celebrada en Santo Domingo en febrero Del 2000, delegados y observadores hicieron explicito como uno de los más graves déficits durante la década de los 90 ha sido la inacción de los gobiernos y de las sociedades respecto al enfrentamiento integral del analfabetismo y la no consideración de la educación con personas jóvenes u adultas en las actuales reformas educativas. .

Reconhece-se a importância da Conferência de Jomtien, entretanto se constatou, dez anos depois, que essa “concepção ampliada” e seus postulados não haviam sido cumpridos para a EJA, portanto não houve orientação para os processos de reforma educacional, menos ainda os de financiamento, pois, tanto nas ações governamentais quanto nas dos órgãos internacionais, a prevalência era da visão economicista de custo-benefício, priorizando o investimento na educação de crianças.

1.1.1 - A EJA e sua articulação com os eixos temáticos da CONFITEA

Resultantes das intensas discussões do processo de seguimento da CONFITEA V foram escolhidos sete temas prioritários para a EJA, em que se afirmam que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea. Segundo a UNESCO (2000, p. 63):

> Alfabetización: aceso a la cultura escrita, a la educación de adultos y a la información; [...] Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo; [...] Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas;[...] Educación con campesinos e indígenas; [...] Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos; [...] La equidad de genero en la educación de jóvenes y adultos; [...] Educación, desarollo local y desarollo sustentable en la EDJA.

Ao discutirmos sobre alfabetização enquanto acesso à cultura escrita e à informação, podemos afirmar que a definição do que é estar alfabetizado vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. De fato, desde os anos 1980 e 1990, a alfabetização passou a ser considerada como uma ferramenta importante para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita. O adulto em

processo de aquisição do código escrito traz consigo idéias a respeito do que seja a escrita, inclusive mais cristalizadas do que a criança quando inicia na escola. Esse adulto tem uma visão mais ampla de mundo, ouve e usa a língua antes de lê-la e escrevê-la. Essa concepção de acesso à escrita já estava contemplada, de certa forma, em Educação como prática da liberdade (1974), no qual Freire sinaliza para a necessidade de se optar pela formação do homem-sujeito, chamando a atenção para o significado da alfabetização.

Para Freire (1974), alfabetização é um processo que não pode ser reduzido a decifrar códigos, devendo ser compreendido como um meio de conscientização e capaz de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade. Alfabetização é, também, autoconhecimento e conhecimento do grupo social.

Parece-nos importante buscar uma teorização da alfabetização cada vez mais complexa, que nos permita dar conta da multiplicidade de formas, usos e significados nos diversos contextos sociais. Identificamos, assim, por meio de vários estudos do uso da língua escrita e do papel desta nas diversas culturas, a idéia de alfabetismos, pois conforme Kalman (2000, p.81) "En concreto, eso significa que en lugar de alfabetismo es más preciso pensar en alfabetismos, reconociendo así la pluralidad del fenómeno". A repercussão desses estudos no campo educacional não só proporcionou um novo significado ao conceito de alfabetização, mas vem propiciando formulações de novas orientações do processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Quanto às discussões da EJA vinculadas ao trabalho, elas apontam para sua articulação com o desenvolvimento local e sustentável, considerando e refletindo, criticamente, sobre o atual contexto, ou seja, com a reestruturação dos meios / modos de produção (tendo como pano de fundo as políticas econômicas neoliberais), houve grandes modificações no sistema de produção capitalista, como, por exemplo, o forte investimento em novas tecnologias de ponta e as novas formas de gestão, caracterizadas pela flexibilização financeira e novas relações de trabalho. Nesse contexto, a EJA precisa ser repensada, pois a própria realidade do país tem levado os setores populares a desenvolverem as mais variadas atividades como alternativas de geração de renda e trabalho.

Resgatar o trabalho como princípio educativo, levanta algumas questões cruciais acerca do tema EJA e sua vinculação com o trabalho, tais como: Como articular a questão do trabalho como princípio educativo na formação dos jovens e adultos? Qual seria, então, o papel da EJA, junto à possibilidade de construção de aprender a empreender? De que forma trabalhar a EJA vinculada com o desenvolvimento local e sustentável? Essas nos parecem ser questões urgentes e fundamentais.

No entanto, há que se ter cuidado no resgate do trabalho como princípio educativo, bem como no oferecimento de cursos profissionalizantes. O professor Paulo chama a atenção para essa questão:

> [...] o curso profissionalizante que começa a ensinar a fazer desenho, artesanato, eu não sei se isso vai tocar com a realidade social desse aluno. Essa coisa de profissionalizar e preparar esse pessoal para o mercado de trabalho tem sido um jogo de faz de conta. [...] muitos deles falam para mim que o sonho deles é saber alguma coisa de matemática e de português, saber ler e escrever. [...] eu tento expor o conteúdo de uma maneira mais clara possível, eu não sei até que nível isso toca a consciência desses alunos, eu acho que é questão de focalizar na situação real, concreta que eles se encontram. Eu acho que se você falar hoje numa luta pela vida melhor, de esperança de mudar esse país, de mudar a situação econômica que ele se encontra, isso é difícil, pela realidade da nossa escola. Por exemplo, eu tentei que os alunos freqüentassem a biblioteca no noturno, mas cadê a biblioteca? Ela não estava aberta. Tem alunos meus que gostam de ler, mas não têm livros. Eu estou trazendo livros da minha casa para dar para eles. [...] as bibliotecas não atendem ao pessoal noturno. Geralmente o Estado ou o Município não tem o profissional para abrir, mas eu acho que é uma luta mesmo, no sentido de abrir a biblioteca à noite para esse pessoal.

Ao refletir sobre esse tema, não se pode desconsiderar a realidade social desse educando, o desemprego, o subemprego, a precarização do trabalho, sua baixa auto-estima. São problemas que atingem a milhões, mas as formas de abordá-los e buscar soluções não podem ser reduzidas a saídas que procurem, apenas, suplantar a crise do sistema produtivo capitalista. Deve ter como horizonte a possibilidade de se trabalhar uma nova ética das relações humanas, a vinculação da educação com os processos de trabalho e as novas relações e (auto) gestão do trabalho, tendo como objetivo final não, exclusivamente, o lucro, mas, sim, o ser humano e sua dignidade.

As discussões que vêm sendo desencadeadas pela EJA contemplam um currículo voltado para o desenvolvimento local, envolvendo suas várias dimensões: identitária-local (criar uma identidade local valorizando seu território ecológico); política (criar uma cidadania ativa, na qual se sobressaia a gestão integral, em que todos sejam responsáveis pelas políticas públicas direcionadas para o desenvolvimento local e sustentável); econômica (dinâmica local empresarial de geração de emprego e renda, melhorando o nível de vida da população). Isso requer o resgate do saber acumulado pelos trabalhadores, ressignificando-o, agora sob sua ótica, e propondo uma nova ética nas relações humanas, econômicas e comerciais.

Esse processo de transformação cultural deve, fundamentalmente, passar pela Educação de Jovens e Adultos, compreendendo seu caráter interdisciplinar, que envolve

outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, as ciências, a comunicação, a política... , bem como a necessária aquisição de outras linguagens como a corporal, a teatral, a televisiva, a da informática e outras. Isso significa refletir acerca das outras questões: as de ordem social, econômica e política, abrindo a discussão e o diálogo que permitam, no processo de ensino aprendizagem, aos alunos e educadores a vivência de outras possibilidades na releitura de suas realidades (específicas) e, lançar outros olhares sobre realidades diversas para que possam exercer plenamente a cidadania.

Na complexidade de tantas transformações e novas conjunturas, podemos afirmar que cidadania é um conceito histórico que comporta diversas e mutáveis interpretações, composto por uma multiplicidade de contradições, dimensões e enfoques. Nesse sentido, conforme Zarco (2000, p.152),

> [...] no puede haber una sola definición de educación o ciudadania, sino que su tratamiento y comprensión dependerán de situaciones históricas, del tipo de interlocuciones que se establezcan entre determinados actores sociales, de sensibilidades culturales y de necesidades significativas.

A cidadania que a participação popular requer, define-se pelos princípios de democracia participativa e ativa, significando conquista e consolidação de um projeto de sociedade igualitária, na qual a EJA seja responsabilidade inegável do Estado, constituindo-se, na prática, e não só nas leis, como um direito de todos. A educação como uma prática cidadã, inserida numa sociedade plural, que atende, predominantemente, a juventude, indivíduos trabalhadores ou pretendentes à (re) inserção no mercado de trabalho, carece de uma formação permanente de aprendizagens que dê conta das novas demandas do mundo contemporâneo: o domínio de suas novas linguagens, os desafios políticos, produtivos e tecnológicos, necessários para o exercício pleno da cidadania.

Compreendemos que o domínio das novas linguagens e dos desafios tecnológicos são ferramentas imprescindíveis no atual contexto, mas, nas raras vezes que uma escola pública possui um laboratório de informática, faltam professores com formação específica, que dominem a linguagem digital. Pois, se os docentes não dominarem essa ferramenta, perderão a oportunidade de inserção da população mais humilde no contato com esses instrumentos. Esse é o caso dos professores que atuam na Escola Municipal Frei Serafim, onde há um laboratório equipado com Internet. Identificamos a seguinte situação:

> Na nossa escola, tem um projeto da Telemar. [...], é para alunos da escola. Mas não percebi nenhuma mobilização dos professores, só reclamações individuais, porque a sala à noite sempre estava fechada. Não houve reunião para discutir isso. [...] tem até a disciplina Novas Tecnologias e é a professora de História que trabalha com ela (com a disciplina de Novas Tecnologias). Eu até pensei: seria ótimo se ela utilizasse o laboratório. (Diana)

Ao perguntarmos sobre essa questão à professora Patrícia, responsável pela disciplina Novas Tecnologias e História, ela se expressou da seguinte forma:

> [...] não os levei (os alunos) no laboratório de informática, (pois) nunca coincidia o meu dia de aula (da disciplina Novas Tecnologias) com o de Ennia. [...] Só ela tinha a chave da sala. Depois a coordenadora também adquiriu a chave. E no segundo semestre, trabalhando com a disciplina de História eu não desenvolvi nenhuma atividade que precisasse levá-los lá. A sala de Informática poderia ser utilizada.

Das três escolas onde realizamos essa pesquisa, só a Frei Serafim possuía um laboratório de informática com acesso à Internet. O que poderia ter se transformado em um instrumento importante para o acesso do aluno da EJA ao contato com uma nova linguagem, tornou-se um instrumento não utilizado ou subutilizado.

> Eu não usei o espaço do laboratório de informática, porque tinha que ter o acompanhamento de uma pessoa da escola, que nem sempre estava presente ou disponível, e isso dificultava. Eu tentei no 1° e no 2° semestres. E a pessoa responsável pelo laboratório só ficava no turno diurno e só a coordenadora à noite que podia acompanhar. Mas quando eu tentei, ela estava desenvolvendo outras atividades. Nunca utilizei e nunca fiz nenhuma mobilização para usar esse espaço. Na verdade, o laboratório é um laboratório de uma empresa privada, a Telemar, então deu para eu perceber que havia uma certa proteção, guarnição daquilo ali, ou seja, do acompanhamento da funcionária do diurno (Purilúcia).
>
> Usei (o laboratório) para eles digitarem seus textos; lá precisa ter uma escala para levar o pessoal. Uma época os computadores estavam, uma boa parte sem uso, aí eu acho que eu só levei umas três vezes, turmas diferentes, cada turma dentro do horário, cada turma umas três vezes. (Corina).

Um dos grandes desafios da EJA é a preparação dos sujeitos para as constantes mudanças que o mundo vem passando, as quais são resultantes dos avanços da ciência em diversas áreas, que tentam responder às necessidades da sociedade em cada momento

histórico. É inquestionável a presença e a própria imersão do conhecimento científico e tecnológico em nosso cotidiano. Por isso, é difícil entender o comportamento das professoras, que, ao terem à sua disposição um laboratório de informática, devidamente equipado, com o acesso à Internet, simplesmente não o utilizam, impossibilitando, assim, o acesso de dezenas de jovens e adultos à linguagem digital. Por sua vez, nos parece que os discentes assumem um papel passivo, na medida em que, mesmo sabendo da existência do laboratório, não questionam quanto a sua utilização.

Outra questão importante para a EJA é a educação intercultural, considerando as questões de gênero como algo fundamental para explicar as relações sociais que mantemos e estabelecemos com o outro. Não se pode esquecer que a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos. No entanto, o gênero não é, necessariamente, o que, visivelmente, percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Então é na problematização do sexo que começam os problemas relativos a esta temática, pois o gênero se constrói na relação com a diferença, e essa não deve, necessariamente, ser biológica. Por isso, compreende-se o conceito de gênero como plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais permeadas por jogos de poder.

Assim, homens e mulheres produzem, a partir de suas histórias de vida e de suas culturas, sentidos que se expandem nos campos da afetividade, da auto-estima, dos relacionamentos interpessoais e da construção da identidade pessoal e coletiva. Compete, também, a EJA valorizar a sensibilidade, a intuição e a amorosidade como dimensões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias de conhecimento (tradicionalmente excluídas da ciência e estereótipo tipicamente atribuídas ao gênero feminino) contribuem para ultrapassar a perspectiva racionalista na produção do conhecimento, enriquecendo a prática educativa. É importante compreender os mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero, combatendo-as por meio de um currículo que contemple questões sobre a sexualidade, a violência doméstica, a equidade de gênero, bem como a mobilização para incluir as desigualdades de gênero como tema de políticas públicas, urgentes e necessárias no combate à violência, preservando o direito das mulheres, atendendo, principalmente, àquelas com maiores dificuldades: negras, pobres, indígenas, migrantes, desempregadas, analfabetas.

Nesse contexto não poderíamos deixar de discutir também, na perspectiva de uma educação intercultural, as questões dos indígenas e dos camponeses que, de certa forma, ainda são excluídos de muitos dos benefícios políticos e sociais. Isso indica a urgência em garantir, efetivamente, para ambos uma Educação de Jovens e Adultos que preserve sua cultura,

hábitos, história, mas que, ao mesmo tempo, propicie as ferramentas necessárias que proporcionem opções, oportunidades e possibilidades de melhoria na qualidade de vida, que promova reflexões sobre a democracia, paz, direitos humanos..., aproveitando todo potencial humano e material em benefício da comunidade.

Os processos educativos com indígenas (assegurando uma alfabetização bilíngüe) e camponeses precisam promover o diálogo intercultural, favorecendo a elaboração de políticas e estratégias específicas que contribuam para consolidar sua autonomia e identidade, reafirmando a educação como um direito humano e garantindo o exercício pleno de sua cidadania.

A cidadania defendida na perspectiva de Adela Cortina (UNESCO, 2000, p.155), "envolve diversas dimensões: a cidadania política, a social, a econômica, a civil e a intercultural". Essa percepção explicita a idéia do conceito multidimensional de cidadania; num continente como o latino-americano, com tamanha desigualdade, o indivíduo pode exercer uma dimensão e ser impedido de ter o usufruto de outras. Isso ocorre pelo exercício passivo da cidadania, que, ao ser outorgada pelo Estado com a idéia moral de favor e tutela, trata os direitos do cidadão como uma concessão estatal. Por isso, a importância da defesa da cidadania ativa, em que o cidadão é instituído como portador de direitos e deveres, podendo conquistar novos espaços de participação social e política.

No que se refere, especificamente, aos direitos humanos, no seguimento da CONFITEA V, também constatamos que, com a volta do Estado democrático, a compreensão política também evoluiu, pois sabemos que não basta existirem eleições livres e leis justas, se elas não forem reconhecidas e respeitadas. Não é suficiente que os governos eleitos democraticamente tenham boas intenções. É preciso estimular a participação individual e social, a consciência crítica e a organização popular. Para Gadotti (2003, p. 3-4) a CONFITEA V foi importante por:

> Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; assumir o caráter público da EJA; ter um enfoque intertranscultural e transversal; a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; reconhecer a importância da articulação de ações locais (não se isolar); reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; fortalecer a sociedade civil; integrar a EJA como uma modalidade de Educação Básica; resgatar a tradição de luta política de EJA pela democracia e justiça social; criar uma agenda própria de EJA e sistematizar e difundir experiências relevantes.

Assim, os debates atuais sobre os objetivos da educação de Jovens e Adultos direcionam para a formação da cidadania ativa, privilegiando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir nos processos de produção político, econômico, social e cultural.

1.2 - A modalidade de EJA e a Proposta Pedagógica do REAJA.

Quanto ao espaço, tempo e participantes da pesquisa, estes acontecem no município de Vitória da Conquista, localizado na região sudoeste da Bahia, aproximadamente, 509 km de Salvador. Tem uma população estimada, em 2006, de cerca de 290 mil habitantes.

A EJA no município de Vitória da Conquista vem, na última década, passando por significativas mudanças, pois o oferecimento de ensino para essa população, até 1996, se limitava a poucas classes de alfabetização, que funcionavam no chamado 3° turno (noturno), com práticas descontextualizadas que pouco contemplavam os interesses do aluno trabalhador.

Com a extinção do 3º turno nas escolas municipais, surge, em 1997, o Programa REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - Segmento I, que compreende os módulos I, II, III e IV (no sistema de seriação corresponde a 1ª a 4ª série).

Após dois anos de existência, o programa passa a ser considerado como modalidade de ensino da Rede Municipal, e o número de classes e de alunos aumenta significativamente. Em 2005 é implementado o Segmento II da EJA (5ª a 8ª série), numa escola piloto. Em 2006 o número de escolas que trabalham com o Segmento II passa de 1 (uma) para 3 (três), além de cerca de 90 turmas de Segmento I.

Decidimos, então, trabalhar com essas três escolas. Uma delas funciona no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, escola diferenciada quanto ao espaço físico por auditório, sala de vídeo, sala de leitura, salas bem arejadas, banheiros amplos e em boas condições, cozinha, refeitório. A segunda escola pode ser considerada, também, portadora de boas instalações e de um diferencial: ela possui um laboratório de informática, equipado com dez computadores com acesso à Internet[8]. Já a última escola, localizada em um dos bairros mais pobres da cidade, a Secretaria da Educação disponibiliza,

---

[8] Projeto da Telemar: Inclusão digital. Essa discussão já foi apresentada nas pág. 26-27.

diariamente, um veículo para conduzir os docentes até suas residências, pois a utilização do transporte coletivo pelos docentes, nas proximidades da escola, seria muito perigosa.

As três escolas possuem um corpo técnico-administrativo formado por diretor, vice-diretor, secretária, coordenador pedagógico, além do pessoal de apoio: cozinheira, faxineira e porteiro.

Assim, no intuito de iniciarmos as primeiras aproximações em relação ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, para identificarmos e analisarmos de que forma as teorias pedagógicas estão presentes nas práticas dos professores licenciados do REAJA, julgamos necessário realizar uma breve apresentação dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica, explicitando sua relação com a prática docente.

Dessa forma, optamos pela articulação e/ou confrontação dos enunciados teóricos que a proposta apresenta e a realidade do trabalho docente, informações essas obtidas na coleta de dados. O objetivo aqui é identificar de que forma a relação teoria e prática vai se constituindo na prática pedagógica.

1.2.1 - O REAJA, segmento II: conflito entre a proposta e a prática em sala de aula.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA (SMED), no intuito de identificar o perfil do alunado e contribuir com a elaboração da proposta pedagógica, realizou, em 1997, uma pesquisa intitulada: O 3º turno na Rede Municipal de Ensino[9].

A pesquisa constatou, em linhas gerais, que os alunos participantes desse programa chegam à escola com múltiplos conhecimentos, adquiridos em breves passagens pela escola ou pela realização de atividades cotidianas. Mas, apesar de seus conhecimentos serem válidos e úteis, eles estão excluídos de muitas possibilidades que a nossa cultura oferece, pois sua situação econômica é marcada por condições que não favorecem a sua permanência na escola: pais com baixo grau de instrução, alguns analfabetos, exercem profissões que exigem pouca escolaridade; e essa falta de formação escolar pode ser um fator que limita o incentivo aos jovens para estudar. Sentem-se, portanto, estigmatizados pela sociedade, o que os leva a procurar a escola como elemento de crescimento pessoal, de melhoria de vida e de melhor

---

[9] Essa pesquisa foi elaborada e sistematizada pelos profissionais da SMED. Foram utilizaram conversas informais e aplicação de questionários aos professores, alunos e comunidade, no intuito de identificar sues principais interesses e necessidades.

compreensão do mundo. De fato, a realidade dos alunos da EJA é muito complexa. Isso é demonstrado no depoimento de um professor:

> [...] muitos deles falam para mim que o sonho deles é saber alguma coisa de matemática e de português, saber ler e escrever. Interessante, a maior parte desse pessoal vende disco do Paraguai. São pedreiros, ajudantes de pedreiros, fora outras maneiras de sobreviver. Eu tinha uma carta de um aluno que parte o coração da gente; escreveu dizendo qual era o sonho dele; o sonho dele era sair do tráfico. Eu não esqueci disso. Ele queria sair disso, era uma questão de sobrevivência. O que ele ganhava em um dia de tráfico ele não ganharia em um mês em uma profissão normal. É difícil uma realidade dessa, a gente encontra muito isso aqui (Paulo*)*.

Com o objetivo de contribuir na melhoria da qualidade de vida desses sujeitos e partindo da compreensão de que a educação é um direito de todos e sua universalização é urgente e necessária, devendo ser assegurada o acesso e a permanência de todos na escola, a SMED implementa a proposta pedagógica do REAJA a partir dos seguintes princípios orientadores:

> Processo educativo com práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura, o confronto dos problemas coletivos e a construção da cidadania. Acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte. Valorização das expressões culturais, reconhecimento de valores que fortalecem a confiança e a auto-estima dos alunos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, tornando-os agentes ativos na construção da sociedade e transformação do mundo. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

Esses princípios são extremamente importantes para a construção de uma educação que considera os interesses das camadas sociais menos favorecidas, na medida em que contempla a cultura, os problemas coletivos, a arte, o trabalho, pois esses são elementos fundamentais no processo de construção de uma educação problematizadora.

Entretanto, a realidade demonstra a lacuna entre os princípios impregnados na proposta e as posturas apresentadas no cotidiano escolar, o que evidencia o distanciamento entre os referenciais da proposta e as práticas pedagógicas em sala de aula. Essa constatação teve início quando, através das entrevistas, perguntamos aos docentes se eles, efetivamente, conheciam a proposta pedagógica do REAJA. O resultado nos surpreendeu, pois dos vinte e um entrevistados, apenas três professores afirmavam conhecê-la.

> Conheço esse programa, por que eles entregaram (a proposta) para a gente na escola (Diana).
>
> Sim, a proposta é fundamentada em Paulo Freire. Seguimos os fundamentos, pois sem eles todo o trabalho seria inviável, já que é todo baseado no tema gerador. [...] Trabalho, por exemplo, situações-problema dentro do tema gerador, onde as habilidades matemáticas estejam presentes (Dila).
>
> A proposta apesar de estar trabalhando há apenas um ano eu percebo que é baseada na filosofia de Paulo Freire, a teoria da libertação. Ela tem como objetivo trabalhar o indivíduo dentro de sua realidade, dentro dos aspectos sociais, políticos e econômicos, mas não deixo de trabalhar uma proposta que já faz parte de mim, que é a questão de trabalhar o indivíduo como um todo, eu vejo que não está desvinculado da teoria de Paulo Freire (Purilúcia)

Deve-se ressaltar que mesmo esses três professores afirmando seu conhecimento em relação à proposta, constatamos que esse conhecimento se dava de forma superficial, fragmentada, pois suas práticas não evidenciavam os pressupostos teórico-metodológicos dos princípios freirianos:

> As minhas aulas são muito dinâmicas, eu levo perguntas e respostas, sorteio, fulano pega, e outro aluno responde, quando o aluno participa da aula é sempre bom, porque ele sempre traz alguma coisa. [...] Mas, em alguns momentos, a gente acaba sendo um pouco do tradicional. (Diana).
>
> Por vir de uma escola tradicional e ter aprendido a ensinar como tal, tenho procurado, aos poucos, acrescentar o novo ao trabalho já existente. [...] Isto não quer dizer que eu tenha deixado de lado **o** tradicional, em muitos momentos preciso dele para fazer o meu trabalho. (Dila)
>
> [...] por mais que a gente não queira, tem coisas arraigadas na nossa formação. [...], mas estou buscando renovar, melhorar. Mas não quer dizer que a gente não tenha um ranço do tradicional**.** (Purilúcia).

Esses três depoimentos, os quais, inicialmente, afirmaram conhecer a proposta pedagógica, logo em seguida demonstram sua fragilidade, pois, ao afirmarem que mantêm os ranços de práticas tradicionais, revelam o afastamento ou ausência de sustentação teórica. Esses três últimos depoimentos ilustram bem o que observamos em sala de aula. No período das observações, quase não constatamos uma prática que refletisse o diálogo, as discussões a partir do tema gerador, a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade como possibilidade de superação da fragmentação das áreas de conhecimento, enfim o que identificamos durante as observações, de modo geral, foi um trabalho que pouco se distancia

das práticas realizadas com os alunos do turno diurno, das outras modalidades de ensino nas séries finais do ensino fundamental.

A maioria dos docentes declarou não conhecer a proposta ou conhecê-la de forma superficial e, por unanimidade, afirmou sentir necessidade de maior aprofundamento teórico. Os depoimentos evidenciaram que as poucas oportunidades de discussão da proposta se resumiram nas breves apresentações feitas pela Coordenação Pedagógica da EJA[10], setor da Secretaria Municipal de Educação, ou através de conversas entre os próprios docentes, em reuniões na Escola. Os depoimentos, a seguir, exemplificam essa situação:

> Não conheço, não foi apresentado à proposta, nem os fundamentos teóricos, nem como funcionava de fato. [...] para sentar e discutir quem criou (a proposta pedagógica), como funciona não, organizado não. (Paloma).
>
> Olha, eu confesso que para eu pegar e ler até hoje eu não fiz isso, o que eu conheço é de reuniões que são feitas. O pessoal da SMED sempre faz reuniões. Agora eu não li a proposta. [...] Aprofundada não. [...] A proposta em si eu não li. (Pepita)

Esses depoimentos indicam informações importantes, pois demonstram que o desconhecimento ou o conhecimento superficial da proposta não se limita, apenas, aos contratados, como fica explícito nos depoimentos de Petita, Petrônia, Cornélia e de vários outros docentes, professoras efetivas, e que atuam desde a implantação da proposta do REAJA , Segmento II. O depoimento de um professor durante a realização do grupo focal na Escola Frei Serafim retrata bem essa realidade:

> Nós recebemos a proposta e fizemos uma leitura cada um. Pelo que a gente percebeu faltou da Secretaria de Educação dá tempo para que a gente lesse com maior cuidado, faltou tempo para conhecermos melhor essa proposta. Pela leitura que eu fiz, apressada, porque o tempo que eu tenho é curto, além da nossa carga horária e outras atividades; era para nós estudarmos essa proposta, mas a Secretaria de Educação não levou ninguém, não forneceu nenhum material, não teve nada; resultado que a gente continuou da mesma forma que são todos os ACs do município, que para mim é mais uma terapia de grupo do que uma reunião pedagógica. (grupo focal da Escola Frei Serafim).

---

[10] Nos dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2006, foram realizados, no CAIC, três encontros, por áreas de conhecimento, referentes às Atividades Complementares. Participaram tanto os diretores e professores que já atuavam com a proposta pedagógica do REAJA, quanto aqueles que ainda não a conhecia. Nesse encontro, houve uma breve exposição dos principais pontos da proposta do Segmento II e o indicativo de que, no ano seguinte (2007), toda a rede seria contemplada com o ensino do 3° turno, sendo orientada pela Proposta Pedagógica do REAJA.

Percebemos que não existe um suporte teórico-metodológico que sustente, efetivamente, os docentes no trabalho com essa modalidade de ensino. Há uma proposta pedagógica elaborada pela Secretaria de Educação Municipal, que a implementa em 2005, numa escola piloto da rede municipal. Nesse período, a Secretaria promove, junto a esses docentes, algumas discussões e, no ano seguinte, resolve ampliar o oferecimento para mais duas escolas da rede. Nesse segundo ano de funcionamento do Segmento II, que corresponde às séries finais do ensino fundamental, poucos estudos, reflexões e aprimoramento, referentes à modalidade da EJA, foram realizados, conforme depoimentos. Percebemos uma estrutura escolar bastante tradicional, com funções e papéis bem definidos, na qual a hierarquia e a burocracia, muitas vezes, estabelecem limites a práticas mais significativas. Esse depoimento do professor Pablo retrata um pouco essa realidade:

> [...] a gente tentou levar os meninos para assistir a um filme no cinema. A gente não conseguiu. Não tinha ônibus. A falta de material impossibilitou que o trabalho fosse melhor.

Esse e outros depoimentos revelam que as condições de implementação dos referenciais do REAJA são bem adversas, difíceis de serem viabilizados, pois as condições de trabalho, o suporte de orientação pedagógica, a formação continuada e outros elementos importantes existem sob condições insatisfatórias no cotidiano dessa modalidade.

Isso, certamente, interfere na prática e, conseqüentemente, na qualidade de ensino, podendo também ser um indicador que contribua para explicar a preponderância da abordagem tradicional, pois entendemos que a precariedade da situação colabore na manutenção dessa prática, pois diante da atual condição, de tantos entraves, provavelmente isso é o que seria possível implementar.

Os depoimentos a seguir demonstram os desajustes e a desarmonia entre as orientações da proposta e a situação de falta de clareza e insegurança que os docentes apresentam quanto à estrutura e aos referenciais do REAJA. Assim, alguns afirmam que ainda não é muito clara sua compreensão quanto ao trabalho com segmentos:

> Foi dada a cópia da proposta e nós ficamos de trazer para a escola para a discussão. Mas não houve possibilidade de discussão na escola, aí nós a levamos para casa e lá a gente tem outros afazeres, e aí eu fiz uma leitura rápida [...] só recebi a proposta do Segmento II, em maio, falando como proceder. [...] Não ficou clara a proposta metodológica do REAJA, do segmento II. (Patrícia)

> [...] passei a conhecer depois que a escola implantou o projeto. Li a proposta com o grupo da Secretaria de Educação e discutimos alguns tópicos, mas ainda não aprofundado como eu esperava que fosse. (Corina)

Esses depoimentos demonstram a pouca articulação existente entre os referenciais teóricos e as práticas docentes nessa modalidade[11].

Na proposta, o Segmento é compreendido como a divisão do Ensino Fundamental em duas partes: Segmento I, composto pelos módulos I, II, III e IV (1ª a 4ª série), e o Segmento II, também constituído pelos módulos I, II, III e IV (5ª a 8ª série). Assim, as turmas são organizadas através das classes moduladas.

Abordaremos, apenas, o segmento II, por se tratar de professores licenciados, sujeitos de nossa pesquisa. Esse Segmento foi implementado pela SMED em 2005, com o objetivo de atender aos adolescentes, jovens e adultos que, por diversos fatores, foram excluídos do sistema educacional. O Segmento II propõe estratégias que favoreçam o avanço, após cursar, com êxito, o primeiro semestre de cada um deles. Assim, o aluno deverá cursar o último módulo de cada Segmento em sua totalidade. Em caso da Unidade Escolar oferecer os dois segmentos, como é o caso das três escolas onde realizamos nossa pesquisa, o aluno que estiver cursando o último módulo do Segmento I poderá obter o avanço inter-segmento, ou seja, caso o aluno tenha desenvolvido as habilidades e competências necessárias para a sua promoção, será encaminhado ao primeiro módulo do Segmento II, considerando os seguintes critérios: Freqüência de, no mínimo, 75% no semestre letivo; ter cursado o mínimo de 100 dias letivos e ter desenvolvido as habilidades e competências correspondentes ao módulo em curso. Mas, o mais comum, é o avanço entre módulos, inclusive identificado de forma mais explícita nos depoimentos das professoras Priscila e Petrônia. Na proposta, esse avanço é denominado de intra-segmento**:**

> Quando eu fui chamada para ensinar, não disseram nada, só o nome da escola, que era de 5ª a 8ª, mas não me explicaram nada. Chegando à escola também não fui informada do que era REAJA, do que era Segmento, depois a coordenadora disse que nos próximos seis meses, teríamos que fazer uns conteúdos básicos, que dali a 120 dias aplicaríamos uma prova e que eles (alunos) sairiam da 5ª para a 6ª. A gente não tomou nenhum curso, nem promessa de nada, não fomos informados como seria. (Priscila)

[11] Em uma das Escolas, a proposta norteia o trabalho com a EJA há dois anos e nas outras duas escolas, há um ano. Os depoimentos demonstraram que, mesmo aqueles que trabalham com essa modalidade há dois anos, eles não conhecem, satisfatoriamente, as orientações da proposta.

> A fundo eu conheço muito pouco, a única coisa que eu sei [...] é que trabalho com módulo I, Segmento II, que é 5ª série. A proposta eu praticamente identifico como se fosse seriado, mas no meio do ano, no 3° bimestre, antes do início, é feita a prova, e o aluno, se for aprovado, já vai para o módulo II.(Petrônia).

O avanço intra-segmento ocorre quando o aluno consegue desenvolver as competências e habilidades para seu acesso ao módulo posterior, isto é, se no decorrer do ano letivo, o aluno, após avaliação promovida por seu professor, pelo coletivo da escola (Segmento II) e acompanhada pela coordenação Pedagógica da SMED, poderá ser encaminhado, após 100 dias letivos, para o módulo seguinte.

Isso significa que um módulo poderá ter a duração de um ano letivo (200 dias letivos) ou, de um semestre letivo (100 dias letivos). Assim, alguns alunos poderão concluir as quatro séries finais do ensino fundamental em até dois anos e meio, pois, como já foi afirmado, o último módulo de cada Segmento deverá ser cursado em sua totalidade.

Outro entrave que identificamos, especialmente nas entrevistas dos professores Coriolando, Perla e Paulina e nas observações realizadas, foi à inexperiência da maioria dos professores atuantes na modalidade. Os depoimentos são bastante expressivos:

> Na verdade quando eles me chamaram foi só para trabalhar de 5ª a 8ª. Aí em vim em fevereiro, depois eu comecei a trabalhar com EJA. Comecei a dar aula e três semanas depois eu comecei a perceber a diferença. Chamei a coordenadora e ela me explicou as coisas. Até eu entender o que era uma EJA, já tinha umas duas semanas de aulas. [...] Vim conhecer três meses depois, no início eu me informei e vi que era diferente, mas entender mesmo assim, só um tempo depois lá para junho eu fui entender o que era. (Coriolando).
>
> [...] esse nome (REAJA) para mim é novidade, porque eu estava em São Paulo e Minas. Nunca trabalhei com EJA. Eu tive agora no final de novembro (2006) uma reunião com o corpo docente a respeito do projeto político pedagógico que me deu a possibilidade de entender um pouquinho mais da escola.[...] A direção passou algumas informações. (Perla).
>
> [...] Eu caí mesmo de pára-quedas. Eu cheguei na escola e falaram: é o EJA. Falaram por alto como ia ser e custou para eu entender como seria o trabalho. (Paulina)

A falta de experiência com a modalidade é agravada pela ausência de uma preparação específica para o trabalho com a EJA. Os depoimentos explicitam essa realidade:

> Quando peguei a turma não sabia, soube posteriormente. Disseram (a Secretaria) que o ensino seria diferenciado, mais nada. As reuniões no CEAP tratavam de outras coisas.[...] Sobre o REAJA, talvez possa até ter tido (as reuniões), mas para nós, contratados, se houve, acho que não fomos informados. (Peter).

> Essa parte teórica realmente não a conheço, não estudei. [...] Quando eu comecei a trabalhar, a perspectiva era atuar numa única série. Independente da modalidade. [...] eu sempre fui planejando minhas aulas voltadas para as séries de 5ª a 8ª. (Péricles)

No decorrer desta investigação, não percebemos momentos que refletissem construções coletivas, reflexões, estudos e análises, enfim, situações que favorecessem o aperfeiçoamento da proposta e da prática pedagógica.

Outra questão muito presente nos depoimentos era o fato de que a maioria dos docentes atuantes na EJA é professor contratado, sem maiores vínculos com a Instituição de Ensino. Alguns depoimentos expressam essa condição:

> [...] é até uma crítica que eu faço em relação a isso, quanto aos contratos estabelecidos com a Prefeitura. Primeiro, o pessoal que foi contratado nem da Semana Pedagógica participa, então fica complicado ele saber com o que ele vai trabalhar. [...] eu comecei em março, então os 10 dias do mês de fevereiro eu não trabalhei. Então se foi apresentada uma proposta eu não participei, sabia que ia trabalhar com Segmento. Uma coisa que eu nunca tinha visto, que eu nem sabia como é que era. (Pablo)

> Eu não consigo identificar, mesmo porque eu não li nada a respeito; na reunião que nós tivemos aqui no início do ano letivo eu vi o material que pertence à coordenadora, mas não tive acesso a esse material, e ele não me foi oferecido também e eu não tive um interesse maior em ler esse material, porque eu não sei se vou continuar, por ser substituta. (Poliana).

Ao tentarmos compreender o porquê de tanto destaque quanto ao regime de trabalho, identificamos que a preocupação estava no caráter provisório da atuação na EJA, pois, no período em que ocorreu a pesquisa, [12] o quadro de docentes atuantes no Segmento II era composto, prioritariamente por professores contratados. Isso nos causou certa surpresa, pois, do total de vinte e um sujeitos de nossa pesquisa, quatorze eram professores contratados e apenas sete eram efetivos da SMED. Esses dados, aliados à informação da Coordenação

[12] Entre os meses de outubro de 2006 a janeiro de 2007.

Pedagógica da EJA de que no ano seguinte haverá a ampliação quanto ao oferecimento da EJA, despertou preocupações nos docentes:

> Se a proposta é trabalhar com a EJA, no Segmento II, a Secretaria de Educação deve se organizar, de fato. Para isso é preciso orientar realmente o grupo de professores e coordenadores para trabalharem com a EJA. Porque o que percebemos é que, desde o ano passado, está sendo uma coisa jogada. [...] há uma necessidade de estruturação maior, de uma orientação, de um suporte maior da Secretaria de Educação. (Grupo Focal da Escola Frei Serafim).

Os depoimentos evidenciam a falta de conhecimento por parte dos professores de questões relevantes, como o trabalho com Segmentos e o avanço entre módulos, o que, certamente, dificulta o trabalho docente.

No intuito de identificarmos a relação existente entre os pressupostos teórico-metodológicos da proposta do REAJA e a prática pedagógica dos docentes que nela atuam, apresentaremos, brevemente, algumas de suas orientações e de que forma elas estão sendo utilizadas como possíveis contribuições para a prática docente. Assim, no que se refere mais especificamente às proposições teórico-metodológicas da proposta, a ênfase recai no pressuposto de que a clientela da EJA possui um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais, de seus mecanismos de sobrevivência e, em muitos casos, de experiências anteriores de contato com a escola.

Outro elemento identificado como um dos pilares de sustentação da proposta é a utilização do diálogo como possibilidade de organização e autonomia de pensamento, viabilizando a compreensão de uma proposta educativa em movimento, dialética, integrada e interdisciplinar, pois, ao propor e organizar tais conhecimentos, o próprio professor aprende e, assim como o aluno, auto educa-se e auto transforma-se. Nesse sentido, a proposta contém os seguintes objetivos:

> Oferecer educação básica a adolescentes, jovens e adultos que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema educacional na idade adequada; Contribuir para a valorização da identidade, construção da cidadania, formação integral, consciência crítica e noções de liberdade e democracia; Garantir a todos o direito de freqüentar, gratuitamente, a sala de aula e gozar dos benefícios proporcionados pela educação; Superar as formas cristalizadas de ensino, permitindo que o conhecimento de mundo e a realidade do dia-a-dia dos alunos incorporem na construção do aprendizado; Integrar o indivíduo à sociedade.(VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

É importante destacar que a proposta está ancorada nas contribuições de Freire, colocando-o como principal referencial teórico-metodológico. Suas contribuições permeiam toda a discussão da proposta.

> Nesse sentido, o teórico que embasa a nossa ação-reflexão-ação é o educador Paulo Freire, que vê no aluno aquele sujeito que se apropria da capacidade de desvelar as contradições da realidade, de se colocar numa postura crítica e de se engajar na sua realidade, de formular hipóteses, superando conflitos cognitivos e avançando na apreensão de novos conhecimentos. Além desses, faremos referências a outros autores, cujas idéias são compatíveis considerações presentes neste trabalho sobre o ensino noturno (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

Assim, a opção aqui é pela educação problematizadora, dialógica, contrária à educação bancária, que compreende o aluno como um mero depósito de conhecimentos. A educação que se almeja construir deve despertar no indivíduo a consciência do seu direito inalienável de ser sujeito de sua própria realidade. Essa consciência possibilita ao aluno inserir-se no processo histórico; reconhecer que o homem faz a história e que é capaz de mudar o seu rumo. Na medida em que os sujeitos são historicamente constituídos, são capazes de intervir, transformar e construir uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma, a proposta pedagógica apresenta alguns elementos que deverão nortear a postura do professor:

> Acreditamos que a postura de todo educador deve ser reflexiva e dialética, partindo da prática para o conhecimento teórico; e retornando a prática de maneira mais competente, com conceitos mais elaborados, surgem novas indagações que requerem novos processos de teorização, abrindo-nos sempre ao movimento da contínua busca do conhecimento.(VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

O educador deverá construir um diálogo constante com os referenciais teóricos que contribua para a ampliação de suas leituras acerca da realidade, compreendendo o contexto e os grandes desafios que a educação, escola, aluno e professor encontram-se inseridos.

Freire, principal referencial da proposta pedagógica e estudioso mais citado nos depoimentos dos docentes, afirma a importância da conscientização no processo de ensino aprendizagem. Ela propicia ao educando e ao educador o reconhecimento e a compreensão dos mitos que escondem a realidade social. Dessa forma, a conscientização acontece, quando se ultrapassa a simples apreensão do fato, para analisá-lo de forma crítica, profunda. Educar

pela conscientização significa, então, possibilitar a busca de plenitude da condição humana, o que pressupõe compromisso com os homens, um compromisso político, ético e humilde.

Para isso, é essencial que se tenha um educador comprometido com os menos favorecidos, com uma práxis voltada para a diversidade, para a cidadania ativa e, fundamentalmente, para a ética e justiça social. Freire afirma que a tarefa fundamental do educador e da educadora é:

> [...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001, p.78).

Freire afirma que, para se constituir uma prática educativa comprometida com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social, é necessário um professor que consiga expressar essas dimensões em seu fazer pedagógico e que seja capaz de perceber os condicionamentos que interferem na sua prática, analisando-os e aproveitando como instrumento de orientação da sua própria práxis.

Nesse sentido, na proposta identificamos algumas categorias freirianas, como o diálogo, a conscientização e a emancipação, que devem orientar todo o trabalho docente. Freire sinaliza que, diante da complexidade e multiplicidade que a realidade apresenta, é preciso ter formação consistente - voltada para o múltiplo e para o heterogêneo - que respeite a diversidade e especificidades dos grupos (mulheres, jovens, negros, homossexuais, camponeses, indígenas...), compreendendo que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção, cuja postura e prática devem estar embasadas em postulados emancipatórios.

Assim, o currículo aqui é compreendido da seguinte forma:

> O currículo é aqui compreendido como uma construção social, real, significativa, com intencionalidade político-pedagógico, aberto o suficiente para ser percebido como um processo, no qual as questões oriundas da relação ensino-aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico e transformador. O currículo deve prever a dimensão da práxis pedagógica, pois é nela que, de fato, será concretizado, é através da prática que será percebido como movimento de corpos e consciência em prol de ações transformadoras.(VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

Isso significa a defesa de um currículo flexível, reflexivo e crítico que possibilita uma prática interdisciplinar, contextualizada, voltado para a emancipação dos sujeitos. Para isso, na proposta encontra-se a opção metodológica do trabalho com temas geradores, compreendendo essa escolha como uma das possibilidades de restabelecer a relação entre currículo e realidade, possibilitando desencadear na apropriação, construção e reconstrução do conhecimento, historicamente contextualizado, atitude necessária para compreender e intervir na realidade.

Na visão de Freire (1977), tema é entendido como “assuntos” da realidade concreta e atual dos sujeitos sobre os quais será desencadeado o processo educativo dialético, que supõe partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la.

A escolha pelo tema gerador[13] se justifica porque, afirma Freire (1977, p.110): “contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. Portanto, o tema gerador é o fundamento metodológico de uma educação dialética, crítica, transformadora e libertadora. A situação concreta e existencial dos alunos permite refletir criticamente e de forma dialética sobre o conjunto das aspirações do povo e organizar o conteúdo programático da educação como ação política e cidadã.

Para se chegar ao tema gerador, o caminho apontado por Freire é o da investigação temática como processo de busca, criação e interpretação da realidade. A investigação do tema gerador vai exigir dos educadores um esforço para identificar, através das “falas das comunidades”, a situação limite que será problematizada. As situações limites, na visão freiriana, são situações “em que os homens se acham quase coisificados”, (FREIRE, 1977, p.111), são situações de dominação, de opressão, situações contraditórias e desumanas. “Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. (FREIRE, 1977, p.115).

Freire chama a atenção para a importância de lembrar que:

> [...] tanto quanto a educação, a investigação que a ele serve, tem de ser uma operação simpática no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, mas na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 1977, p.118).

---

[13] O trabalho via tema gerador poderá se desdobrar em: Rede temática para o Segmento I e/ou Segmento II e Projetos temáticos para o Segmento II (Cartilha do REAJA, Segmento II, 2006).

É justamente nesse sentido que o tema gerador desencadeia, no ser humano, o pensar crítico da realidade, sugerindo sua intervenção para transformá-la. O processo dialético se dá exatamente nesse sentido, a apreensão das contradições sociais e a motivação da intervenção do sujeito. Assim, o tema gerador desencadeia problematização constante, indagações, discussões, questionamentos, organização provisória, porque é construído e reconstruído a cada momento e não se encontra isolado, e sim, nas relações homem-mundo.

> Defendemos a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos, via tema gerador (articulando-o à rede temática e/ou projetos temáticos e/ou esgotamento de falas), este de significância para o aluno, em que serão discutidos assuntos da atualidade, de forma interdisciplinar, no sentido de abranger os conhecimentos fundamentais e necessários, bem como privilegiar valores e atitudes de que as pessoas precisam para viver em sociedade de maneira ética e digna. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

Essa postura teórico-metodológica poderá contribuir, efetivamente, na formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e participantes, em que a escola poderá tornar-se um espaço de vivências de práticas participativas e democráticas, comprometida com o exercício diário da cidadania ativa.

O tema gerador é um instrumento que poderá propiciar a superação do dualismo, da dicotomia e da fragmentação, se for entendido como:

> [...] um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática... [...] o tema gerador pressupõe uma visão de totalidade focalizando a ruptura do senso comum, ou seja, o limite de compreensão que a comunidade tem sobre sua realidade. O diálogo é essencial tendo o educador uma postura crítica, fazendo constantemente discussões frente aos problemas da realidade, tomando distanciamento, devendo observar e criticar a ação, desenvolver uma metodologia que aponte na direção da participação, na discussão dos problemas coletivos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006).

Entretanto, essa opção pela coletividade, pela participação, pela promoção do dialogo exige, de fato, uma metodologia que contemple a prática social. Contudo, mesmo como presença forte nas falas dos docentes, o trabalho com tema gerador, pouco tem se aproximado dos referenciais freirianos. Diante das observações realizadas, ainda prevalecem as relações

sociais verticalizadas, as práticas individualistas e a pouca participação dos alunos. Esses depoimentos são ilustrativos:

> Existe muito pouco essa prática interdisciplinar... [...] cada um faz o seu, cada um planeja, trabalha nas suas aulas, não existe essa relação de planejar junto. (Paulo)

> Depois é que foi discutido um pouco sobre o tema gerador. [...] eu acho que a gente não seguiu o Segmento do ponto de vista teórico, eu acho que não, não houve nenhum tema gerador, foi mais uma seriação (Pablo).

> [...] na verdade a proposta dizia que tínhamos que fazer um estudo local com os alunos, verificar quais as expectativas que eles tinham. Nós não fizemos isso. Nós nos reunimos e escolhemos algumas músicas. Levamos para sala de aula, discutimos com os alunos. Existia mais a perspectiva social, política, dentro das músicas. [...] Os alunos ouviram as músicas, discutiram e em cima dessas discussões, nós escolhemos o tema gerador. Não foi escolhido pelos alunos, foi discutido em sala, ele sintetizou um texto, depois voltamos para reunião e em cima das leituras desses textos a gente escolheu. (Patrícia)

Da forma como vem sendo efetivado o planejamento, através do tema gerador, só servirá para fortalecer o dualismo, a dicotomia e a fragmentação do saber, pois o que prepondera aqui, especialmente na fala de Patrícia, são as relações de poder: “nós (professores) nos reunimos e escolhemos”, assim os alunos tiveram pouca participação na escolha do tema gerador.

Mesmo a proposta do REAJA indicando a opção pela interdisciplinaridade através do tema gerador, o que permanece é a seriação, a fragmentação das áreas de conhecimento, o trabalho individual, a ausência de diálogo e da troca de informações entre os pares. Isso se comprova na prática e nos depoimentos dos professores.

> Assim, interdisciplinar com outras disciplinas não, mas o trabalho que a gente faz envolve geografia e um pouco de história, [...] Na questão de sentar com outros professores e planejar não. [...] Trabalho como se fosse uma 5ª normal de seriação. E vim perceber no meio do ano que não era normal quando teve o provão, ou melhor, a avaliação do avanço (Plácida).

> Eu faço essa questão da interdisciplinaridade por conta própria, eu acho isso muito importante, mas a gente não senta, não planeja. A escola não exige isso dos professores, quando acontecem os congressos de educação se fala muito, mas de planejar não, nem nas atividades complementares. (Priscila).

> Na universidade a interdisciplinaridade a gente vê em cursos de extensão, mas nas disciplinas de educação, nos cursos de licenciatura, na universidade, a gente não vê isso. A gente vê a introdução do que é o ensino, a escola nova e os modelos, o ensino crítico e aí você encaixa. [...], não existe essa perspectiva de interdisciplinaridade, inclusive, a universidade hoje não avançou. Essa limitação é tão clara, que ela é estruturada em departamentos. [...] a universidade ainda tem que avançar muito nisso, na época que eu estudei ainda tinha pré-requisito, se você não fez esse, você não fará aquele (grupo focal da Escola CAIC).

Interessante é que alguns professores, mesmo afirmando sua vontade de mudança, suas tentativas de construção de uma prática mais inovadora, admitem possuir uma postura tradicional. Segundo os professores Paulo, Pepita, Paulina e Poliana, as dificuldades advindas da formação profissional, das condições objetivas de trabalho, da exploração salarial, dentre outros, são fatores que contribuem para que a prática continue refletindo a abordagem tradicional, prevalecendo a memorização, a cópia, a disciplina, a repetição. Isso se verifica especialmente através das observações. Nesse sentido, esses depoimentos são esclarecedores:

> [...] a gente teve discussões na universidade, e quando eu saí de lá eu disse: não quero ser igual àquela professora que eu tive no ginásio ou no ensino médio, eu não quero ser desse jeito. Mas quando você se depara com a realidade você também não consegue mudar muito. Mas eu não quero ser tão tradicional.[...], mas também eu não consigo ser tão inovadora.(Paulina)
>
> [...] sou pela tradicional, mas não de uma forma fechada, tradicionalíssima. [...] eu acho ainda que eu sou tradicional, as idéias da Lingüística eu não me identifico, por conta desse tradicionalismo mesmo.(Poliana)

Percebemos, nos depoimentos, que a educação tradicional ainda persiste, fortemente, nos discursos e nas práticas docentes. Essa concepção de educação como processo de desenvolvimento individual e o professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem se faz presente nas práticas de muitos professores formadores, conseqüentemente, na prática docente em todos os níveis de ensino. Percebemos que há pouca preocupação em, efetivamente, formar esses docentes, garantir-lhes boas condições de trabalho e remuneração, enfim as políticas públicas não contemplam, efetivamente, as necessidades e interesses da clientela, o que contribui para dificultar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

1.3 - As condições objetivas das instituições públicas onde se realizam as práticas pedagógicas em questão.

É inegável o sucateamento que vem passando a escola pública. Os problemas são tantos que a cada dia passam a sufocar as esperanças e o mínimo de estímulo que os docentes que atuam no noturno ainda preservam.

São diversos e graves os problemas que dificultam o trabalho docente. A sobrecarga de trabalho, a questão salarial e as péssimas condições de trabalho são alguns deles:

> [...] Quando não dava tempo para preparar o material (providenciar xerox), só utilizávamos o giz e o quadro. Com a falta de tempo e a questão financeira, não se pode se dá ao luxo de ficar vinte horas desenvolvendo um trabalho magnífico. (Pablo).

De fato, essa questão levantada pelo professor Pablo é muito séria, pois sabemos que, numa sociedade capitalista, o salário recebido por uma pessoa é um sinal evidente do valor atribuído ao trabalho e, conseqüentemente, ao trabalhador. Concordamos com Bosi (1996, p.14) ao afirmar que o salário do professor é o retrato fiel da importância dada à qualidade do ensino no Brasil:

> [...] o nosso professor [...] é remunerado como se fosse um operário não qualificado. O seu salário nada tem a ver com a importância crucial da sua função pública, que é a de primeiro motor do desenvolvimento, nem merece as ácidas cobranças de eficiência que periodicamente lhes fazem a mesma sociedade e o mesmo estado, que o deixaram à míngua. (BOSI, 1996, p.14).

Veremos nos depoimentos que, além dos salários, há diversas outras mazelas na educação. Os professores que atuam na EJA citam alguns dos principais entraves, como a ausência de livros didáticos, ou melhor, o não cumprimento quanto à entrega dos módulos. Algo prometido desde o início do ano letivo e, no último mês do ano, ainda não foram entregues:

> O que dificulta é a falta de material (módulos) para o aluno, para ele acompanhar, porque ficou combinado de ser produzido um módulo para ele acompanhar, mesmo que eu levasse material extra eles tinham que ter algo para acompanhar. (Corina)

> Falta material, por exemplo, os módulos. Para você dá aula expositiva para o aluno é complicado, se ele não tem um suporte para que você diga estude esse capítulo em casa que amanhã a gente vai fazer uma discussão em sala de aula. Seria bem mais interessante, [...] Ter acesso a jornais, a revistas que, muitas vezes, a escola não tem, nem os alunos. O professor precisa sozinho arcar com isso. (Diana)

Queixam-se quanto à ausência dos recursos didáticos básicos:

> Recurso de maneira geral, um coração para estudar anatomia é complicado, teria que comprar, não tem laboratório na escola então fica mais difícil. Eu acabo tirando xerox do meu bolso. Faltam condições básicas (Paula)

> O ano passado eu trabalhei com geometria; eu tive dificuldade, porque a escola não tinha material nenhum, transferidor, eu pedi o dinheiro para os meninos. Só que nem todos colaboraram. A única coisa que eu consegui comprar foi o transferidor. Como é que eu vou trabalhar só com o meu par de esquadros? [...] Como vou trabalhar com um material que o aluno não tem? Ou explicar uma coisa que os alunos não têm como construir. Eles não têm como construir, se fizer à mão fica torto. (Pepita)

Tanto nas entrevistas quanto durante as observações as reclamações eram constantes. Além das questões salariais, sobrecarga de trabalho, não cumprimento da entrega do módulo, da falta de recursos básicos, também aumentavam a lista de reclamações a falta de retro-projetor, a inexistência de uma biblioteca que contemplasse os alunos da EJA, a urgência na melhoria nos serviços de xerox...

> Temos problema com a xerox, a falta de um suporte pedagógico melhor. Falta de material didático. O módulo, pois com ele seria mais fácil. [...] Falta o retro-projetor. O DVD só chegou depois. (Patrícia)
>
> [...] ficamos um período sem coordenador e eu ia para xerox, tirar (cópias) com meu dinheiro. [...] na 8ª série eu consegui com os meninos, que a gente rachasse a despesa. [...] Aqui, ainda utilizamos material mimeografado, é prática comum, é o único instrumento que temos. (Paulo)

No entanto, deve-se destacar que também constatamos a existência de importantes proposições sendo gestadas no interior das escolas. Os depoimentos abaixo são exemplos de planejamentos de atividades direcionados para o favorecimento do diálogo, da problematização e da promoção de interconexões entre as diversas áreas, reconhecendo-se e respeitando-se as diferenças.

> Eu me lembro que uma vez eu quis levá-los para fazer um estudo na Gruta de Ituaçu, não só pela beleza e a questão natural, mas por um trabalho multidisciplinar, envolvendo geografia: estudar as estalactites, a estrutura do ecossistema. Eu queria também trabalhar a religiosidade, como a questão da romaria intervém na vida da comunidade. Aí a gente tenta fazer e se depara com a realidade: vai alugar um ônibus, o ônibus é caro. Fiz toda a pesquisa, e os meninos não podiam pagar passagem. Aí recorremos à prefeitura, a prefeitura não conseguiu disponibilizar esse ônibus, porque só tinha um; pedimos o ônibus da universidade, o ônibus da universidade já não sai mais.(Cornélia).

Em outro momento do depoimento, a professora Cornélia volta a enfatizar outro desejo:

> [...] eu já quis levá-los para uma comunidade remanescente de quilombos e também não consegui. Então as coisas são engessadas por isso.(Cornélia)

O professor Coriolando, assim como a profª Cornélia, faz diversas tentativas no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais significativa, buscando realizar um trabalho que contribua para despertar o senso crítico-reflexivo dos alunos, a fim de ampliar seus horizontes de análise.

> [...] toda a minha aula trabalho dentro da geografia crítica. [...] eu gosto de trabalhar na parte metodológica com aula expositiva dialogada, porque exige uma reflexão. Eu gosto também de utilizar muitos recursos didáticos, como vídeo, som, retroprojetor, audiovisuais, dinâmicas de grupo. [...] Mas há problemas, agora mesmo, a televisão está quebrada e eu tinha preparado uma série de vídeos que eu coletei da Internet. Garimpei esses vídeos de geografia para usar na 7ª série nesse final de ano e não pude usar. Aí não tive outra opção, tive que refazer todo um planejamento.(Coriolando).

Também identificamos, na postura da professora Corina, práticas que valorizam o conhecimento do educando, sua história, seus interesses.

> [...] levo muitos trabalhos para que eles participem, para que eles possam se sentir valorizados, apresentando aquilo que eles próprios criaram, não importa de que forma, mas que alguém está ouvindo e que alguém está valorizando. [...] Eu uso muita revista, jornal, para eles perceberem o que é uma propaganda, o que é um discurso político, precisam fazer diversas leituras, porque a gente está inserida num mundo em mudanças. Porque se eu não levar as coisas que eles pedem, eles não vão perceber que estão inseridos naquilo ali, que ele vive aquilo ali, como é que ele vai se situar dentro desse mundo? [...] Trabalho com filmes também, acho que eu já trabalhei uns 5 (filmes) este ano. Com comentário e tudo. Pois não é assistir

> por assistir, mas com leitura crítica. [...] Esse material eu trago de casa. (Corina).

Percebemos nos depoimentos e na prática dos professores Cornélia, Coriolando e Corina, a vontade de transgredir o espaço da sala de aula, mas, infelizmente, eles sempre se deparam com os obstáculos da hierarquia e da burocracia, minando ou dificultando os mecanismos de mediação entre o desejo e a execução das atividades, inviabilizando a promoção de iniciativas dinâmicas, que poderiam propiciar a existência de novas práticas, disseminando a interdisciplinaridade, a análise crítica, o trabalho coletivo.

Esses depoimentos demonstram desejos e iniciativas em realizar atividades envolventes na escola. Iniciativas como essas precisam ser valorizadas e implementadas. Entretanto, como demonstram os depoimentos, os planejamentos realizados pela profª Cornélia e por Coriolando não saíram do papel, frente à problemática de infra-estrutura e da ausência das condições mínimas de trabalho. Essa situação aos poucos vai destruindo a criatividade, o entusiasmo e o desejo do professor, pois ele planeja, organiza, se envolve, mas esbarra na burocracia, nos pequenos obstáculos que inviabilizam suas ações.

Entendemos essa situação como contraditória frente aos princípios orientadores da proposta, quando afirma: "Acesso aos meios de produção cultural, ao trabalho, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte". (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2006). Diante da realidade de constante obstáculo às atividades propostas e da afirmativa presente na cartilha do REAJA, acima exposta, nos parece que a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares não têm assumido, concretamente, seu espaço e suas funções, na medida em que não vêm proporcionando as condições necessárias para viabilizar importantes e significativas ações ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse sucateamento da escola pública tem contribuído para disseminar o sentimento de angústia e de incapacidade frente aos problemas.

> [...] A nossa escola não atende às necessidades (dos alunos), os professores estão muito angustiados, muito confusos [...] o que eu estou fazendo em sala de aula eu vejo que não surti efeito, precisa ser melhorado. Estou buscando, mas ainda não consegui achar. [...] fico angustiado quando a gente vê um aluno passar não sei quantos anos naquela série e não consegui seu despertar, o que a gente vai poder fazer? [...] porque eu tenho certeza que ninguém aqui está satisfeito em reprovar aluno. (grupo focal da Escola Lizete Pimentel)

> Eu não vou entregar os pontos não! Eu ainda tenho esperança, tanto que eu continuo em educação. [...] Eu sei que não é fácil, [...] eu não acredito que esse pessoal que está no poder não tenha consciência do que eles estão oferecendo, e se você falar com qualquer um deles, eles vão dizer que a educação é de qualidade, está ótima e a gente sabe que não é isso, a gente está vendo como as escolas estão precárias. (Paulo)

É nesse contexto que os informantes apresentam queixas, críticas e indignação: numa escola extremamente carente, com alunos pobres e professores que lutam pela permanência do seu trabalho numa escola cada vez mais desprestigiada pelos órgãos do poder público.

Percebemos que existe, na formação, a crise da prática, refletida na angústia de não saber o que fazer. E nesse sentido, os professores afastam-se da teoria ou, como mostram os depoimentos, não tentam se aproximar e conhecê-la, o que acarreta a impossibilidade da constituição da práxis, transformando o trabalho docente em mero praticismo. Isso tem acarretado uma busca incessante por metodologias e recursos que sirvam como paliativos para os problemas pedagógicos enfrentados. Dessa forma, perdem-se os fins e, até mesmo, os meios do processo de ensino-aprendizagem.

Também identificamos que as explicações docentes quanto ao descaso para com a Instituição Escolar e a inviabilidade de exercer, dignamente, o seu ofício ou ficam na superfície ou apresentam pouca lucidez sobre as questões educacionais. Com pouca base de formação política, o professor pouco compreende as estratégias, sutilmente empregadas, especialmente pelas políticas públicas educacionais, o que tem contribuído, de certa forma, para legitimar um discurso hegemônico, ahistórico e acrítico em relação ao sistema público de ensino.

Esse descaso do poder público contribui para consolidar as péssimas condições de trabalho que se constituem em entraves no exercício da profissão docente. Assim, tudo acontece na Instituição: má qualidade de ensino, ausência de aprendizagem, desmotivação, falta de orientação pedagógica, horários que não viabilizam a realização de planejamentos, estudos e aprofundamentos teóricos, sobrecarga de atividades, inexistência de recursos didáticos, enfim esse caos que acompanha a educação não é específico das três escolas pesquisadas, pois a questão é muito mais complexa[14].

---

[14] Para compreender o que vem ocorrendo com a educação pública é preciso analisar as políticas neoliberais e a sua reapropriação no neoliberalismo, que se fundamenta, dentre outras questões, em dois principais aspectos: na exploração sem limites e na exaltação da responsabilidade individual.

Concordamos com Azanha (1998) quando afirma que a formação do professor deve contemplar a compreensão da escola pública como uma instituição social e coletiva, na medida em que:

> [...] a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigirá um esforço coletivo para enfrentar, com êxito, as suas dificuldades, porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor, Mas, de fato, o que se tem é um conjunto de professores preparados, bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais. (AZANHA, 1998, p.18).

Entendemos que a utilização das teorias pedagógicas, na maioria das vezes com suas transposições equivocadas e descontextualizadas, não contempla uma formação para a tarefa coletiva de ensino. É importante que se considere, também, os aspectos subjetivos (historicidade e finalidade da ação de ensinar) e as condições objetivas de trabalho, só assim será possível construirmos os primeiros passos na direção de uma educação emancipatória, comprometida com a formação do intelectual transformador.

O breve diálogo, que tentamos realizar entre a proposta pedagógica, as condições de trabalho e a atuação docente, já constitui indicadores importantes para identificarmos e analisarmos de que forma as teorias pedagógicas estão presentes nas práticas docentes dos professores licenciados do REAJA.

Já nesse primeiro momento, podemos sinalizar que as práticas pedagógicas dos professores atuantes nas escolas do 3º turno da EJA pouco se aproximam dos referenciais existentes na proposta pedagógica do REAJA. Parece-nos que isso se deve a alguns fatos: a maioria dos professores não participou da elaboração da proposta e não há avaliação processual de sua implementação; ausência de infra-estrutura de base ao trabalho docente, que corresponde à falta de apoio institucional para garantir os avanços no processo educacional; a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, ainda muito impregnada dos ranços do tradicionalismo. Esses e outros fatores contribuem para que pouco se possa viabilizar uma prática docente mais consistente, criadora e emancipatória.

Parece-nos, neste primeiro momento, que as práticas existentes pouco contemplam as iniciativas coletivas, as reflexões sobre a escola, enquanto instituição mediadora do conhecimento sistematizado e as mobilizações quanto às condições internas e externas do fazer pedagógico. Assim, aos poucos, vai se abrindo uma clareira em que começamos a

vislumbrar a forma como a relação teoria e prática vai se constituindo no cotidiano do REAJA.

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Os modelos de formação docente e a dicotomia teoria e prática.

As pesquisas acerca das práticas pedagógicas e da formação de professores têm se intensificado muito nos últimos anos. Porém, pouco se tem enfocado a forma como os professores constroem sua formação sobre as teorias pedagógicas e de que maneira essas teorias dialogam com a prática docente. Foi com o intuito de melhor compreendermos essas questões que, no decorrer do processo desta investigação, fomos delineando um referencial que nos possibilitou uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, ajudando-nos a entender quais os fatores que propiciam o distanciamento entre o embasamento teórico (teorias pedagógicas) e a prática pedagógica em sala de aula. Assim, após a realização da coleta de dados, foi possível elegermos três categorias de análise: as condições objetivas do trabalho docente, os modelos de formação de professores e a dicotomia teoria e prática. Estas, por sua vez, por estarem intimamente relacionadas, permeiam o conjunto desta investigação.

Esses referenciais se aproximam e estabelecem entre si relações que nos permitem melhor compreensão quanto à prática pedagógica. No que se refere às condições objetivas do trabalho docente, enfatizado especialmente no primeiro capítulo, essa discussão tem nos possibilitado uma maior compreensão da atuação docente, das relações que o professor estabelece com o processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de refletirmos até que ponto essas circunstâncias permitem ao docente realizar uma avaliação consciente e intencional de sua atividade profissional.

Quanto a nossa segunda categoria, que se refere aos grandes modelos de formação docente, sistematizados na literatura específica, eles orientam nosso eixo de análise, no sentido de tentarmos identificar em que medida esses modelos influenciam as práticas docentes.

Quanto à terceira categoria, ou seja, a dicotomia teoria e prática, ela contribui para uma melhor compreensão dos conceitos teoria, prática, prática educacional e prática pedagógica, na direção da sua superação por uma práxis reflexiva e criadora.

Nesse sentido, Vázquez (1977) apresenta como tipos de práxis a reiterativa ou imitativa e a práxis reflexiva ou criativa. A primeira se caracteriza pela repetição, imitação ou reprodução de modelos pré-existentes. Essa prática é desprovida de qualquer intenção e finalidade social. Em oposição a esta, temos o conceito marxista de prática, enquanto ação*:* "[...] que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-

social, não é apenas produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana".(VÁZQUEZ, 1977, p.213).

Ao elegermos essas três categorias, tentaremos identificar de que forma as teorias pedagógicas estão presentes e, influenciando o processo reflexivo da ação docente.

2.1.1 A dicotomia historicamente presente nos grandes modelos teóricos.

Com o objetivo de refletirmos sobre o distanciamento entre as teorias pedagógicas e a prática pedagógica docente, utilizaremos um breve retorno à história, para buscarmos evidenciar a dicotomia, há muito tempo presente nos grandes modelos teóricos e, conseqüentemente, refletidos nos modelos de formação de professores. Consideramos que essas sinalizações se constituem em elementos de análise que contemple uma melhor apreensão do objeto investigado.

Inicialmente nos parece relevante apresentarmos, sucintamente, alguns modelos teóricos como o Platônico, o Aristotélico, o Escolástico, dentre outros, numa tentativa de evidenciarmos que a dicotomia teoria e prática nos acompanha há muito tempo. Dessa forma, nos remeteremos, brevemente, para a antiguidade clássica, na qual encontraremos o modelo platônico e o aristotélico. Platão e Aristóteles são os primeiros grandes sistematizadores da filosofia essencialista[15]. Platão (428 ou 427 - 347 a.C.) se perguntava, por exemplo, se seria possível superar o nível do empírico, em que a multiplicidade dos fenômenos torna o pensamento inseguro e o discurso meramente opinativo, e, alcançar a esfera das essências, ou seja, da verdade. Nessas esferas as coisas poderiam ser percebidas como realmente eram, e os discursos seriam precisos, exatos, fiéis. É importante notar que Platão, ao estabelecer uma divisão entre o mundo das idéias e o mundo das sombras, dividiu, também, o homem entre o "eu empírico" e o "eu essencial". O corpo, o desejo, os sentidos pertencem ao mundo imperfeito, transitório, sombrio. Enquanto isso, a alma (ou o espírito pensante) faz parte do mundo verdadeiro, belo e bom. Platão deu primazia ontológica e atemporal à essência - na medida em que esta permanece imutável no plano da inteligibilidade do ser, em detrimento da existência empírica, à alma - em detrimento do corpo - e à forma - em detrimento da matéria.

[15] Conforme Aranha (1993, p. 379) "Essência é o que faz com que uma coisa seja o que é, e não outra coisa; conjunto de determinações que definem um objeto de pensamento, conjunto dos constitutivos básicos".

Parece-nos que, aqui, já se configura o início da influência da dicotomia que irá caracterizar a educação até os dias de hoje.

Outro importante marco da história é Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, que, mesmo tentando melhorar a teoria platônica, manteve intacta a idéia de essência. Em lugar de essências ideais e sombras materiais, Aristóteles desenvolveu, sistematicamente, conceitos sobre forma e matéria. Afirmava que, enquanto a matéria é o princípio da passividade, a forma é ativa, duradoura e dá qualidade definida à coisa. A mudança que se opera em todas as coisas é uma passagem da "potência" ao "ato" na realização da forma definida, portanto a forma do homem como racionalidade; a tarefa da educação é realizar essa potencialidade na pessoa para torná-la homem verdadeiro.

Pensamos que, no Cristianismo, de certa forma, também permaneceu o caráter dicotômico entre fé e razão, entre mundo terreno e mundo espiritual. Dois grandes modelos foram estabelecidos no período medieval: a Filosofia Patrística e a Escolástica. A Patrística[16] (séc. I ao séc. V d.C.), cujo principal representante é Agostinho, defendia a necessidade de se buscar uma síntese entre fé e razão. No entanto, nos parece que essa tentativa de conciliar a fé cristã com as doutrinas greco-romanas, utilizando como um dos procedimentos a difusão de escolas catequéticas por todo o Império, apresentou as condições propícias para a existência de duas concepções: uma educação para o povo (catequética, dogmática) e outra para o clérigo (humanista e filosófico-teológica). Isso, de certa forma, contribui para legitimar a dualidade nos projetos educacionais posteriores.

Entendemos que a Escolástica[17] é a que mais se aproximou da concepção essencialista, herdada dos gregos. Esta também dividiu, de um lado, a realidade verdadeira eterna e espiritual, e, de outro, a realidade aparente, temporal e corrupta.

Apesar das contribuições riquíssimas da Escolástica no campo da filosofia, da teologia, da educação da dialética..., especialmente com Tómas de Aquino, Anselmo e Abelardo, pensadores contrários a posturas autoritárias e discriminadoras, como retratam, por exemplo, as belas aulas de Abelardo, as quais efetivam o uso do método da dialética ou da disputa, existindo ali um processo de ensino-aprendizagem que não se impõe, mas, ao contrário, se constrói a partir da qualidade da argumentação, ainda assim nos parece que o que

---

[16] Conforme Chauí (1995:44) , compreende o período entre o século I ao VII. A Filosofia Patrística estava ligada à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebiam dos antigos.
[17] Movimento doutrinal que se caracteriza pelo estudo da Revelação, tendo por instrumento, sobretudo, a filosofia de Aristóteles. Mondin (1981 p. 224, vol. 1).

prevaleceu da influência medieval foi uma educação centrada na função de realizar o que o homem deve ser.

Isso acarretou o que se convencionou denominar, na área educacional, de ensino tradicional, pois, ao se ostentar um controle quase absoluto dos conteúdos e procedimentos, concentrando a autoridade no professor, essa abordagem contribuiu para reforçar um comportamento de submissão, de passividade do sujeito. Esse tipo de postura continua presente, até hoje, em muitas práticas educacionais, conforme depoimento da professora Pepita:

> [...] hoje eu tento, eu quero ser diferente, tenho dificuldade, mas eu ainda sou da linha tradicional, quero mudar, procuro fazer uma coisa diferente, mas eu tenho muita dificuldade, porque a preparação do professor em si, até pouco tempo, na faculdade, era tradicional e prega que a gente tem que trabalhar de forma inovadora, mas o aluno acaba sendo o espelho do professor. Até que eu quero mudar, mas eu não consigo. Às vezes vou à rua, compro livros de jogos, mas na hora de trabalhar eu tenho dificuldade. [...] eu não sei conduzir, eu tenho mais segurança na minha explicação, a forma de mostrar para eles. Mas aquela parte de jogos, [...] de sair da sala, de fazer uma aula de campo eu tenho dificuldade de fazer.

A humanidade percebeu que era preciso romper com esse modelo, e isso se deu no século XV, com o Humanismo, período de intensas mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais e pedagógicas. Entretanto, a sociedade do período Humanista, embora rejeitasse a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantinha-se ainda fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agiam por interesses religiosos**.**

No século XVI, a revolução pedagógica do Humanismo foi retomada e ampliada pelo Renascimento. Esse movimento foi caracterizado pelo grande esforço de renovação e construção de um novo conceito de sociedade e de homem (livre, independente, orgulhoso e ousado). E nesse contexto surgiu a Pedagogia Moderna.

O Renascimento Pedagógico ligou-se a alguns fatores mais gerais, como as grandes navegações (XV), a invenção da imprensa por Gutemberg (1400-1468), a invenção da bússola... Mas, esse período foi marcado, sobretudo, por intensos conflitos entre a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica. Esse novo contexto influenciou a educação, tornando-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis. Deve-se ressaltar que a educação renascentista

preparou a formação do homem burguês, caracterizada pelo elitismo e individualismo. Ao contrário do pensamento teocrático da Idade Média, o Renascimento valorizava as humanidades, entendendo-se por isso os conhecimentos ligados, diretamente, aos interesses humanos, os quais formam e desenvolvem o homeme respeitam a sua personalidade.

Mas foi especialmente no século XVII que ocorreu a revolução pedagógica burguesa. Esse século foi caracterizado especialmente pela nova ciência, pelo método matemático, pelo domínio, cada vez maior, da natureza. Destacaram-se, na Ciência, Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), Isaak Newton (1642-1727), Renné Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704). Aqui se evidenciam dois grandes modelos epistemológicos da ciência que influenciaram, cada um à sua maneira, a Educação: o Racionalismo[18] e o Empirismo[19]. Assim, já se delineava, claramente, a transição. De humanista, a educação tornava-se científica. Nesse período, a dicotomia teoria /prática se tornou ainda mais fortalecida, com a primazia do sujeito sob o objeto e do objeto sobre o sujeito**.**

O advento da Modernidade, por volta do século XVII, foi um período marcado por grande efervescência cultural, quando se destacou Descarte, inaugurando, definitivamente, o pensamento moderno ao propor o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade, ao formular os princípios dessa nova forma de produção de saberes, caracterizados por uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer e pela redução às suas partes mais simples. Esse modelo é conhecido como paradigma cartesiano.

O século XVIII foi o século do movimento racionalista, denominado de Iluminismo, que postulava a crença no poder da razão para reorganizar o mundo humano. Um de seus aspectos marcantes está no âmbito político, centrado no esforço para tornar a escola laica. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia.

O Paradigma Cartesiano mostrou-se bastante adequado para construir e tratar objetos simples e proporcionou uma associação entre ciência e técnica, atendendo às necessidades da industrialização. Dessa maneira abriu-se o caminho para a fragmentação do conhecimento, uma vez que as indústrias necessitavam, urgentemente, de especialistas para enfrentar os

---

[18]Segundo Aranha (1993, p. 381), o Racionalismo é uma doutrina filosófica moderna (séc XVII) que admite a razão como única fonte de conhecimento válido; superestima o poder da razão. Principais representantes: Descartes e Leibniz.Oposta ao Empirismo.

[19] Conforme Aranha, (1993, p. 378), nessa doutrina (séc. XVII), o conhecimento procede principalmente da experiência. Principais representantes: Bacon, Locke e Hume.

problemas e atingir os objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. Dessa maneira, o século XIX marcou a consolidação das especializações.

E assim, durante o século XX, a ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialização, cada vez mais valorizada, e, no campo das práticas sociais, novas profissões foram criadas e um novo sistema de ensino e formação foi se estruturando, com base na estratégia da disciplinaridade, caracterizada pela fragmentação do objeto e pela crescente especialização do sujeito científico, características do Modelo de Racionalidade Técnica Instrumental.

Se a visão cartesiana de mundo permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico, presente no mundo atual, o reducionismo - que o caracteriza - apresenta um perigo na medida em que reconhece o método analítico como sendo capaz de oferecer a explicação mais completa e a única forma válida de produzir conhecimento. Aqui, a prática pedagógica se insere dentro desse contexto histórico e social, diretamente influenciado pelo projeto histórico da modernidade.

Não é difícil identificarmos na trajetória da educação ocidental, bem como no processo de formação docente, ainda hoje, a existência de modelos dicotômicos: pensamento/ação, objetividade/subjetividade, disciplina/espontaneidade, intelecto/ experiência.

Ainda parece dominar, nas escolas e nos centros de formação, o modelo conteudista. Descontextualizado, acrítico, mantém o predomínio da concepção dicotômica, em que o papel da educação é possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados e não o de elaborar instrumentos teóricos que contribuam para a intervenção e transformação da sociedade.

Dessa forma, no final do século XX, encontramos três expressivas concepções de formação de professores: o Modelo da Racionalidade Técnica- com a formação do especialista técnico; o Modelo da Racionalidade Prática- com o profissional reflexivo- e a Perspectiva Crítico-Emancipatória, que assume um posicionamento comprometido com uma abordagem mais progressista na defesa da formação do profissional como intelectual crítico reflexivo construindo, coletivamente, a possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática.

Ressaltamos também, que nós, latino-americanos, somos também sujeitos construtores de concepções que influenciam o pensamento mundial. Concordamos com a afirmação de Gadotti (1998) de que a Educação Popular, como concepção de educação, é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, pelo seu caráter de prática emancipatória, tendo em Paulo Freire, um dos seus mais importantes referenciais.

No decorrer de sua trajetória, foram vários os entendimentos a respeito do conceito de Educação Popular. Nós, particularmente, a compreendemos como pertencente à corrente das teorias progressistas crítico-emancipatórias. Dessa forma, nos aproximamos das considerações de Holliday, ao afirmar que:

> Como concepção educacional, a educação popular não possui um corpo de categorias sistematizado em todos os seus extremos. Entretanto podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática. Nesta busca conceitual confluem diversas contribuições e correntes teóricas. Está apoiada em uma *filosofia da práxis educacional* entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, esta concepção educacional está baseada em *princípios políticos* que apostam na construção de relações de poder eqüitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma *pedagogia crítica e criadora*, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativas. (HOLLIDAY, 2005, p.242)

A concepção de Educação Popular, especialmente no início do século XXI, em busca de sua maioridade, se firma como uma referência de oposição à homogeneização, ao controle, à conformação social. Nesse sentido, conforme Paludo (2005), no início deste milênio, começaram a surgir delineamentos de contradições das décadas de 1980 e 1990, quando se identifica a tentativa da constituição de um novo império: um novo bloco fora da hegemonia norte-americana, composta por China, Índia, Irã e países do Oriente Médio. Isso parece ser um sinal explícito de uma nova formação social, exatamente no momento em que a política norte-americana começa a dar sinais de perda de legitimidade e credibilidade, em decorrência da alta acumulação e concentração de riqueza, que acarreta aumento da pobreza e ampliação das diferenças sociais em todo o mundo. Nesse contexto, os movimentos progressistas são desafiados a revisar suas concepções e métodos. Conforme Pontual (2005 p.96),

> A partir dos meados dos anos 90, diversos estudos sobre os desafios da EP, no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular, à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate, denominado *refundamentação da Educação Popular*, buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para a sua intervenção.

É nesse cenário complexo que a Educação Popular passa por um processo de revisão de princípios, avaliando suas práticas, identificando suas principais dificuldades, no intuito de construir sua ressignificação / refundamentação para responder a esse novo contexto.

É importante assinalar os principais problemas e contribuições da Educação Popular, levantando alguns questionamentos: quais são as principais contribuições da EP ao longo das últimas décadas? O que ainda tem vigência? Quais seriam os seus principais entraves e desafios? Qual é o seu papel diante do contexto atual? Que possibilidades de ressignificação estão postas?

Podemos iniciar afirmando que a Educação Popular da década de 1990 em diante é caracterizada por uma diversidade de movimentos e de novos atores sociais comprometidos com questões de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária e de outros tantos grupos que se reconhecem como estando incorporados, de algum modo, ao espírito e ao ideário das práticas atuais da Educação Popular. Mesmo diante desse novo contexto, a EP mantém seus principais pilares fundadores: ético, político, epistemológico, metodológico, pedagógico.

Reconhecendo suas limitações de análise, diante desse tempo e espaço dinâmico e complexo, a EP assume os novos desafios, a partir da sistematização e reflexão crítica e constante de sua prática histórica. Sua existência como prática participativa, dialógica, crítica e flexível, características sempre presentes, continua demonstrando sua força de construir a unidade na diversidade.

O processo de ressignificação não implica o abandono da conscientização política, mas na agregação de uma visão mais alargada de conscientização. Enquanto na década de 1980 o foco era na classe social, na esfera da economia e da política (influência marxista), hoje o interesse concentra-se no resgate da cidadania e na necessidade de inclusão dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos subempregados, dos homossexuais, enfim de todos aqueles que precisam encontrar seu espaço e garantir seus direitos sociais, o que possibilitou que a educação popular formasse uma diversidade de segmentos. Isso acarretou a ampliação do seu leque de aliados: intelectuais, técnicos, setores de classe média, setores governamentais, clérigos, religiosos, dentre outros.

Pela importância desse momento de ressignificação, e por causa dele, alguns elementos estão sendo colocados como essenciais nesse processo: a busca pela compreensão mais aprofundada desta nova realidade, a revalorização e sistematização da teoria da educação popular, a articulação dos sujeitos e organizações por meio das discussões de rede (ainda

pouco articulada nos países latino-americanos), a urgência de uma participação efetiva e ativa nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais, com o propósito de desempenhar um papel de reflexão crítica e de mobilização social. Estes são alguns instrumentos de análise do cenário apresentado.

Algo extremamente necessário para os educadores populares e, de modo especial para os latinos americanos, é a elaboração da teoria da educação popular, na qual se explicitem seus princípios teórico-metodológicos, ou seja, em qual (is) teoria(s) do conhecimento ela se fundamenta? Como os métodos se desdobram e se operacionalizam nos diferentes processos? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? Essas questões ganharam um destaque maior para nós, especialmente frente ao depoimento de um dos professores da EJA, durante a atividade do grupo focal:

> Um ano é (o estudo de) Piaget, outro ano é outro [...] Todo ano tem esse estudo, mas na prática, a realidade é outra. Se você pega um aluno que (sic) os pais trabalham e têm renda familiar que dá para sustentar a família, o comportamento dele (do aluno) é um. Aqueles que vivem do programa do governo como a bolsa família, o comportamento é outro muito pior. Quando você pega o cara desestruturado financeiramente, isso reflete na sala de aula. Eu classifico assim: aquele que é filho de operário o comportamento é melhor, aqueles que têm pai alcoólatra, mãe ausente, criado por avós, o comportamento é completamente diferente. Aí é difícil você trazer esse teórico para cá e aplicar em cima dessa realidade. É difícil demais. [...] O cara pega teóricos da educação da Europa e quer aplicar no Brasil, isso é um absurdo, pois a realidade é totalmente diferente. Olha a situação de vida do europeu e olha a situação de vida do latino americano. A maior parte deles (dos alunos) estão (sic) vindo para comer. [...] Tinha uma menina aqui chamada Almerinda, que estava passando mal na sala de aula. Aí a moça da merenda falou: ela está é com fome, professor. Depois deu o mingau na mão da aluna e ela melhorou. Vai aprender como? Onde está a minha teoria em cima disso, não tem. Não há teoria perfeita. Acredito que para haver uma teoria perfeita é preciso que esse teórico esteja nas salas de aulas do Brasil, para conhecer a realidade do Brasil.(grupo focal da Escola Lizete Pimentel)

Essa realidade é extremamente atual nas escolas periféricas de muitos municípios brasileiros e, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação brasileira. Diante de tal situação, muitos professores se sentem preocupados, aflitos e despreparados para enfrentá-la. O depoimento abaixo demonstra bem esse contexto:

> [...] eu ainda acho que para se ter uma educação para jovens e adultos que atenda a realidade desses alunos é preciso ter uma instrumentalização melhor, não é curso didático não, é, talvez, um conhecimento teórico maior do que seja para poder ir para a sala de aula mais preparada e não se chocar e não sofrer tanto. É muito sofrimento e dor. (grupo focal da escola CAIC)

Muitas questões precisam, urgentemente, ser aprofundadas, pois como trabalhar (neste mundo globalizado, de avanços tecnológicos, da informação, das novas linguagens) o respeito à cidadania, a construção das identidades locais? Como utilizar os diversos saberes dos educandos no contexto de suas singularidades? É urgente reconhecer as diferenças e diversidades que estão presentes no microespaço da sala de aula, da instituição escolar, tentando articular as proposições conceituais da EP com outras referências, buscando diálogos que sirvam para enriquecer e fazer mais consistente sua fundamentação teórica. É preciso articular-se a outros movimentos, similares na América Latina e ao redor do mundo e buscar parcerias de forma aberta, ancoradas nos princípios da ética, da participação, do respeito ao diferente, da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, fugindo da tentação dos reducionismos de que sua própria história é testemunha.

2.1.2 Os grandes modelos de formação docente.

Mesmo com os significativos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que, na realidade, nos encontramos ainda em um estágio muito incipiente de concretização da educação desejada.

Apesar da formação inicial obtida nas universidades, das políticas públicas instituídas pelos órgãos oficiais, das importantes contribuições de pesquisadores brasileiros e da existência de excelentes centros de formação, as modificações, na prática docente, têm sido ainda muito tímidas.

Esse papel de passividade, que sempre foi imposto aos docentes, especialmente pelas políticas e ações institucionais que desmobilizam as iniciativas de organização docente, pelos pacotes educacionais, pelos sistemas de avaliação, pelas propostas pedagógicas e tantas outras iniciativas que não contemplam a participação efetiva dos docentes. Podemos mencionar, como exemplo, o depoimento da professora Cornélia, que, mesmo participando da transição do Modelo de Seriação para o de Segmento, após dois anos trabalhando sob a orientação da proposta do REAJA, afirma, ainda, não conhecê-la:

> Até a proposta, quando eu entrei no Caic, não era a mesma, nós trabalhávamos com séries, com jovens e adultos. Mas não trabalhávamos com a mesma proposta (do REAJA) que as meninas que trabalhavam com a 4ª série. Era uma proposta totalmente diferente. Aí houve o desejo (em 2005) da Secretaria de Educação de tornar não mais seriado, não trabalhar mais com série, [...] mas trabalhar com segmentos (no noturno). Aí foi toda uma discussão, criou uma série de problemas. Até hoje se eu te disser com bastante segurança que eu sei qual é a proposta real do REAJA, eu não sei.

As decisões são estabelecidas sem que os professores participem, efetivamente, do processo de elaboração, implementação e avaliação, como se sua contribuição fosse dispensável ou como se fossem inábeis para pensar e construir alternativas sobre suas principais dificuldades profissionais.

Isso, de certa forma, se explica pelo fato de que, durante muito tempo, a educação se orientou pelo Modelo Taylorista[20], baseado na Racionalidade Técnica, com forte ênfase na fragmentação de funções. Aqui, a atividade profissional é entendida como meramente instrumental e, direcionada para a solução de problemas por meio de aplicação de teorias, métodos e técnicas. Essa racionalidade, fundada na tradição positivista, procura encaixar a realidade às teorias, métodos e técnicas, pois, ao compreendê-los como universais, seria possível responder a toda e qualquer realidade.

Esse Modelo, ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, promove a separação entre os pesquisadores e os executores, ou seja, os primeiros elaboram propostas, planos, programas, enfim são os produtores de conhecimento, de teorias. Em contrapartida, os segundos são os consumidores e executores dos conhecimentos e realizam ações produzidas e planejadas pelos primeiros. Aqui, como explicita o depoimento da professora Patrícia, a teoria está de um lado e a prática do outro.

> Eu fiz poucas leituras no curso de História sobre isso e as poucas que eu fiz a impressão que dava é que a teoria estava em um canto e a prática estava em outro. Eu não consegui perceber uma relação entre teoria e prática clara.

Aqui, se evidencia a dicotomia entre aqueles que pensam e os que executam. Assim, segundo Giroux (1988, p.23), “a resistência à concepção e assimilação da educação como

---

[20] Sistema de organização do trabalho derivado das idéias de F. W. Taylor, que recomendava a adoção de métodos e normas visando à maximização do rendimento da mão-de-obra, com base numa análise minuciosa de cada tarefa a ser executada. (AURÉLIO SÉCULO XXI, versão 3.0).

práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino". Na visão da Racionalidade Técnica, o professor torna-se, apenas, o executor de programas previamente elaborados por outros, os teóricos pesquisadores.

Esse Modelo de Formação Profissional pressupõe a superioridade da teoria sobre a prática, produzindo a divisão do trabalho em diferentes níveis, nos quais se estabelece relação de subordinação; também enfatiza a atividade individual, o que provoca o isolamento profissional e estimula a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros.

Assim, em decorrência da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, a prática pedagógica, então transformada numa atividade técnica e instrumental, passa a ser entendida como neutra acrítica e desprovida de subjetividade.

Segundo Francisco (2006), ao discutirmos acerca da dicotomia teoria e prática, presentes na atividade pedagógica, é necessário afirmar que essa situação demonstra a opção histórica da Pedagogia pelos referenciais da Ciência Clássica, desconsiderando a riqueza de sentidos, de representações, da complexidade das intenções presentes nas práticas, enfim, ao utilizar as reduções, as classificações padronizadas, as relações de causalidade, a ênfase nas análises quantitativas, a Pedagogia não responde a complexidade da prática educativa. Dessa forma, as teorias constituídas nem sempre expressam a realidade do fenômeno educativo. A autora assim se expressa:

> [...] As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e com isso houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem. Esta situação configura uma possível explicação da grande distância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. [...] Essas interpretações cooptadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação. (FRANCISCO, 2006, p.39-40)

A autora evidencia que os fundamentos positivistas, ao separar sujeitos e objeto, separaram, também, a ação de seu sentido, o sujeito de sua existência. Essa relação, na maioria das vezes, decorre de uma cultura profissional marcada ora pela racionalidade

técnica, que supervaloriza o conhecimento teórico, ora pelo pragmatismo praticista, que exclui a formação e a reflexão filosófica.

Isso acarretou a ausência, ao longo da história do processo de formação docente, dos subsídios necessários à fundamentação da prática educativa, pois, para que se possa realizar a apreensão do conhecimento teorizado, o indivíduo precisa atribuir sentido e significado, caso contrário eles não perceberão a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas.

Diante disso, consideramos que a Racionalidade Técnica, cujas raízes foram afincadas no Positivismo, trouxe, historicamente, limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto sócio- político-cultural.

A Racionalidade Técnica passa, hoje, por uma revisão profunda em função das novas perspectivas e desafios que se apresentam à sociedade, ao homem e a própria ciência. Esse modelo, portanto, já apresenta sinais de esgotamento.

Foi nesse contexto que, compreendendo a produção do conhecimento como histórica, social e culturalmente determinada, surgiu, como parte de um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, em diferentes países, o conceito de professor reflexivo. Assim, no início dos anos de 1980, surgiu esse movimento em prol do conceito de professor reflexivo, tendo como principal formulador o norte-americano Donald Schön, que, a partir de influência do pensamento de John Dewey - que desde a década de 70 denunciava o perigo da racionalidade instrumental -, já indicava a experiência como primeira fonte de educação. Passa a se constituir, então, a idéia de que a formação do professor deve ser fundamentada no Modelo da Racionalidade Prática.

Conforme Almeida (2001), esse Modelo da Racionalidade Prática, denominado de Professor Reflexivo, se coloca em oposição ao modelo de Racionalidade Técnica por alguns motivos; inicialmente, porque o Modelo Educacional, fundado na Racionalidade Técnica, defende a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, enquanto incerta, complexa, singular e contraditória, não se insere em modelos previamente determinados; outro motivo é a desconsideração do fato de que, na prática, nos deparamos com situações específicas, que não são solucionadas e contempladas simplesmente através de técnicas, princípios, métodos ou pura aplicação de teorias.

No âmbito da formação, significa que se tornar um professor reflexivo é retomar, segundo Schön (1995, p. 105): “um conceito cuja origem é referida há décadas passadas, e remonta a John Dewey, que já em 1933 defendia o ensino reflexivo”. Pode-se afirmar que

esse conceito de ensino reflexivo tem em Schön um dos seus mais significativos representantes, especialmente quanto a sua sistematização no que se refere ao pensamento prático do professor, formulando os conceitos da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Essas três dimensões, intimamente articuladas, constituem a prática reflexiva, que implica em uma aprendizagem na ação.

Donald Schön (1995) procura mostrar a importância do saber profissional constituído na prática, através da ação e da reflexão sobre a ação, quando o sujeito se confronta com situações problemáticas no exercício profissional. Embora não estivesse, a princípio, preocupado com a questão da formação para a docência, suas análises tiveram grande influência no rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, a qual postula que a instrumentação profissional é proveniente apenas da formação acadêmica.

Os estudos de Schön evidenciam que a competência profissional não é proveniente, exclusivamente, do conhecimento produzido pela ciência, mas da capacidade de desenvolver conhecimento a partir da própria prática. Em sua análise sobre a epistemologia da prática, ele propõe o desenvolvimento de uma prática reflexiva, fundamentada nos conceitos da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. A base desta epistemologia proposta por Schon é a reflexão da prática. Essa proposição pretende superar a "onisciência" da racionalidade técnica instrumental. Assim, para Schön, no processo de reelaboração do saber proposto por esta epistemologia, a prática é entendida, também, como fonte de conhecimento e local de produção de saber. Para tanto, a reflexão se apresenta muito além do que simples meio de efetivação de um novo saber.

Para Schön, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito ou um conhecimento na prática. É um conhecimento que se expressa na execução de uma atividade, sem ter a necessidade de uma reflexão anterior. Também não o é sistematizado.

Mas, na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional faz essa reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, ele está realizando uma reflexão na ação. Essa circunstância permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se essa reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há, então, um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação. Por fim, um outro momento desse processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação. Aqui se constitui um processo mais elaborado em que o próprio profissional busca a

compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação.

Tais estudos defendem a perspectiva de professores como profissionais reflexivos, identificando as características de seu trabalho, bem como a reflexão constante na e sobre a prática pedagógica. Schön (1995) afirma que é preciso estimular, positivamente, os saberes que o professor possui, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, uma vez que eles apresentam situações problemáticas que impõem decisões de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características singulares, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Segundo Schön (1995, p. 83), o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino:

> Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão, ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Isso significa que compete ao professor ter consciência do conhecimento que utiliza para enfrentar, a cada dia, as novas situações. Isso requer uma análise da própria prática, uma reflexão que faça surgir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no entendimento das situações, orientando-lhe em suas escolhas profissionais, possibilitando-lhe pensar sobre as razões e as conseqüências de suas ações.

O conhecimento na ação se revela nas ações e habilidades, a partir do confronto do saber acadêmico com as situações do cotidiano. É um tipo de conhecimento que as pessoas possuem, ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. Este é dinâmico e espontâneo, que se revela por meio de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em explicitá-lo verbalmente. Quanto à reflexão na ação, ela ocorre quando o sujeito observa e posiciona-se frente às suas atividades profissionais, pois, diante de situações inesperadas, surgem muitas dúvidas, e a reflexão poderá, então, oportunizar possíveis soluções para os problemas de aprendizagem e promover mudanças na ação.

A reflexão na ação é uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que ocorre enquanto se está atuando. Como ressalta Schön, consiste em pensar “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (1995, p.26). Através da reflexão-na-ação o prático, o professor, reage a uma situação de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. Aqui, a improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem de ter a capacidade de variar, combinar e recombinar, em movimento, um conjunto de elementos de uma determinada situação.

Recentemente, a literatura sobre a formação de professores tem enfatizado a necessidade de considerar, como aspectos importantes do processo, tanto o saber prático quanto a reflexão, para tornar os docentes aptos para refletirem sobre e na prática. Essa constatação tem conduzido a realização de inúmeros estudos sobre a vida dos professores, o pensamento e prática dos docentes, os quais evidenciam a importância da análise sobre os processo de ensino-aprendizagem e de formação (NÓVOA,1995; SCHÖN, 1995; PERRENOUD, 2002; PEREZ GÓMEZ, 1995), dentre outros.

A utilização do conceito de reflexão em situações de ensino originou o termo “prática reflexiva”. Observando as devidas conceituações e especificidade acerca da importância quanto à compreensão da ação e da reflexão sobre a prática, e atento à função e a formação dos professores, Perrenoud (2002), na medida em que elabora suas formulações teóricas, embasado nas reflexões de Schon, estabelece com ele muita aproximação. O autor afirma que o processo de formação deve levar em consideração não somente os conhecimentos, mas também a construção de competências, o que se costuma chamar de transposição didática. Esta questão requer a vivência de situações que favoreçam a reprodução das experiências do processo de formação na prática. A formação deve estar aberta à circulação de teorias e práticas, procurando superar a divisão disciplinar, fazendo uma abordagem reflexiva.

Para Perrenoud, “a reflexão situa-se entre um pólo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo” (PERRENOUD, 2002, p. 41). Ele afirma que, para se chegar a uma prática reflexiva, é necessário ter uma postura constante de relação analítica com a ação, independente das dificuldades que o profissional poderá encontrar:

> Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso. (PERRENOUD, 2002, p.13)

Perrenoud (2002) constata, ao analisar o pensamento de Schön, que este constrói o paradigma do profissional reflexivo, no intuito de combater a idéia, fortemente presente em 1970 e 1980, do modelo da racionalidade técnica, que defendia que o conhecimento científico oferecia uma base de conhecimento suficiente para a ação racional. No entanto, conforme o autor, grande parte das ações dos professores são feitas de improviso.

> A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjectividade, da afectividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível -como Freud denominava a profissão docente - o profissional 'dá o seu melhor' tendo de aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos. (PERRENOUD,1997, p. 31)

Partindo desta constatação, Perrenoud identifica que as teorias e os procedimentos ensinados nos centros de formação não poderiam resolver todos os problemas educacionais. E foi além, afirmando que a formação universitária não garante, necessariamente, uma orientação para a prática reflexiva. Ele tece a seguinte consideração:

> Só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque representa como um todo o que preconiza, mas por que ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber (PERRENOUD, 2002, p.72)

Com base nas proposições desses autores, vai delineando-se uma nova compreensão sobre o fazer docente, enfatizando a competência para ensinar e resolver os impasses do cotidiano escolar, tendo em vista a constante reflexão da prática docente.

Assim, uma das grandes contribuições que emerge nessa postura é uma maior aproximação entre teoria, prática e realidade do cotidiano escolar. Isso significa que a

formação docente deveria levar em consideração a complexidade da prática e os problemas que dela emergem - a ação e a reflexão - bem como uma maior aproximação da realidade escolar. Essa preocupação está presente em alguns dos professores do REAJA, como é o caso da professora Paloma:

> A teoria ajuda a organizar melhor a atividade, até as aulas mesmo. O trabalho que eu desenvolvi, deveria ter sido desenvolvido através de uma rede temática, voltada para a comunidade, [...], mas sem entender, de fato, como deve ser feito, fica difícil, então foi o que aconteceu na escola, ninguém sabia como devia ser feito de fato, se soubesse poderia ter organizado melhor. A teoria ajudaria muito.

Apesar da relevância da prática como produtora de saberes, não se pode negar que a mesma pode se beneficiar muito do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. Hoje, o conhecimento científico não é mais visto como única forma de instrumentalizar a prática por meio da sua aplicação. Mas esse conhecimento pode e deve ser ressignificado no intuito de contribuir para melhor qualificar a ação docente.

Mesmo sendo inegável e quase unânime a importância da contribuição de Schön para a elaboração de uma nova visão de formação, há também diversas críticas quanto a sua proposta. Conforme Ghedin, a crítica ao conceito de professor reflexivo decorre “desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula”. Segue o autor afirmando: “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.” (PIMENTA;GHEDIN, 2005, p. 131)

Conforme Kuenzer e Rodrigues (2006), aqui no Brasil, a emergência do paradigma da prática pode ser situada no final da década de 80 e início da de 90, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que surgem literaturas pedagógicas, nacionais e internacionais, privilegiando a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer a crítica ao modelo da Racionalidade Técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores. É essa preocupação com o caráter prático da formação que vai orientar os pareceres e resoluções que são exarados pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 1999 até o presente momento**.** As autoras, a partir das contribuições de Schön (2000); Tardif (2002) e Zeichner, (1993), tecem o seguinte comentário:

> A justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas, em razão do que se torna necessário elaborar novos modelos de formação, com base na epistemologia da prática. (KUENZER;RODRIGUES, 2006, p.198)

Isso evidencia a forte incorporação dessa proposta nos debates e nas práticas e formação de professores desde então. Assim, a supremacia da prática sobre a teoria é cada vez mais intensa. Dessa concepção, deriva-se uma pedagogia, presente nas diretrizes curriculares para a formação dos professores, nos diferentes pareceres que estão sendo analisados: o aluno docente aprende com a prática, por isso esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kuenzer (2003, p.8) tece críticas a soberania da prática, afirmando:

> A prática não é suficiente, ou seja, a prática, por si não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem, apenas, os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2003, p. 8)

A autora afirma que do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Conforme Kuenzer (2003, p.9):

> A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranqüilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p.9)

Pimenta (2005) aponta a relevância e os limites desse modelo. Ressalta a importância do triplo movimento sugerido por Schön: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional reflexivo. Ela afirma a importância que o conceito do professor reflexivo, em Schön, tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor. Isso é reconhecido entre os pesquisadores, no entanto, a autora, aportada em Zeichner (1993) e em Giroux (1997), aponta algumas limitações a essa perspectiva, tecendo críticas e afirmando que a discussão de Schön não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. Assim, Pimenta e Ghedin (2005, p.22) destacam algumas limitações a essa perspectiva:

> [...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores.(PIMENTA;GHEDIN, 2005, p.22)

Zeichner, alerta quanto ao perigo de determinadas concepções que sob a influência das teorias críticas, e de posse de denominações como: prático reflexivo, professor reflexivo e professor investigador, podem conter elementos que fragilizem o propósito da emancipação docente. Esse termo – professor reflexivo - no atual momento de renovação do ensino aparece, pelo menos, com quatro vertentes perigosas e que em muito se distanciam das finalidades da construção de uma educação emancipatória e autônoma. Segundo Zeichner, essas vertentes são:

> A que pretende ajudar os professores a imitarem as práticas sugeridas pelas investigações realizadas por outrem; a que limita o professor reflexivo à consideração das capacidades e estratégias de ensino e de estabelecimento de objetivos; a que centra a reflexão na prática do professor e de seus alunos sem considerar as relações com o contexto social e político e a que considera suficiente a reflexão como atitude individual e não como uma prática social. (ZEICHNER, 1993, p.30).

O autor também indica que essas diferentes perspectivas do ensino reflexivo que cada vez obtém mais espaços, não consideram aspectos importantes da dimensão reflexiva como, por exemplo, de estarem voltados para as condições sociais nas quais a prática pedagógica está inserida, e a ausência de uma atitude que, mesmo sendo individual, necessita passar pela discussão coletiva da escola e pelas condições objetivas e reais de trabalho. Esses e outros elementos tornam a abordagem do prático reflexivo reducionista, fundamentada em práticas individuais, esquecendo-se do contexto social e institucional, fundamental no processo educativo.

Entendemos que não se pode retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, mas também não há como aceitar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas justificadas, cada vez mais, pela legislação, através de seus decretos e resoluções. É preciso, pois, construir uma alternativa que contemple a efetiva articulação entre o embasamento teórico e a prática na construção da práxis desejada.

Avançando nessa direção, baseado no suporte das teorias críticas progressistas, a partir de 1990 vem se constituindo a Perspectiva da Racionalidade Emancipatória, em que se começa a delinear a busca por uma concepção que contemple a emancipação e autonomia na formação do professor. Aqui, o instrumental teórico deve, necessariamente, ser articulado e fundamentado nos vários campos do conhecimento, no propósito de superar a visão disciplinar, propiciando a construção de uma prática refletida da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para a sua emancipação social.

Alguns dos principais representantes dessa concepção, resguardando suas devidas especificidades teóricas, são: Giroux (1997), Zeichner (1993) e Contreras (2002). Esses autores se aproximam pela compreensão da educação como prática social, numa perspectiva coletiva, inserida num contexto social, político, econômico e cultural, cuja finalidade é a emancipação do sujeito.

Kuenzer e Rodrigues (2006) sintetizam esses três modelos de formação, ao afirmar que:

> A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante. (KUENZER ; RODRIGUES, 2006, p. 203)

Nesse sentido, na tentativa de romper com os limites impostos pela dicotomia, ora privilegiando a teoria, ora a prática, Giroux (1988) sinaliza a respeito da Perspectiva da Racionalidade Emancipatória, evidenciando a prática da reflexão e da auto-reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais que superem as relações lineares, dicotômicas e exploratórias, historicamente dominantes. Aqui, a opção é pela práxis criadora.

Essa perspectiva sociopolítica da Racionalidade Emancipatória contempla a mudança epistemológica da prática para a epistemologia da práxis – enquanto movimento de reflexão e materialização interconectadas, na qual a teoria e prática se constituem elementos inseparáveis, contribuindo na produção de mudanças na direção da emancipação social. Assim, Giroux (1997) nos apresenta o conceito de professor como intelectual transformador, em que o professor, ancorado na práxis reflexiva e criadora, consciente e politizado, entende-se como sujeito coletivo, que transcende a consciência comum, superando os limites que envolvem sua formação.

Giroux (1997) alerta para o fortalecimento das ideologias instrumentais presentes na escola, o que tem viabilizado o surgimento de uma abordagem tecnocrática, impondo ao currículo uma tendência etnocêntrica, caracterizada pelo controle, hierarquia e fragmentação. Isso tem propiciado um trabalho compartimentalizado e acrítico, pois ao se empregar conteúdos e métodos de forma mecânica, vai-se perdendo sua autonomia e vai aderindo à prática reiterativa, repetitiva, burocrática. O professor, imerso nesse contexto, não têm consciência da sua fragilidade, não problematiza seu contexto, não reflete seus posicionamentos, enfim sua postura vai se constituindo em direção ao habitus, realizando, diariamente, as mesmas atividades, numa postura mecanicista e repetitiva que em nada se aproxima do seu potencial criativo e transformador.

As contribuições de Giroux são extremamente importantes para a reconstrução da práxis pedagógica, pois ao ter como categoria fundante a categoria de intelectual transformador, ele estabelece a unidade dialética teoria e prática, escola e sociedade. Conforme Giroux (1997, p. 28-29):

> Inerente ao discurso da democracia está à compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaços para resistir a sua lógica de dominação. [...] aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora.

Freitas (2005) sintetiza algumas das principais contribuições de Giroux para a práxis criadora. Segundo a autora, Giroux oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como trabalho intelectual; desvela as condições ideológicas que perpassam o cotidiano da escola, nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relações professor-aluno. E por último, ele contribui para esclarecer o papel que os professores desempenham em suas práticas, na produção e legitimação de interesses sociopolíticos e econômicos.

Dessa forma, Giroux afirma a importância da postura do professor como intelectual transformador, investigador e produtor de conhecimento, ressaltando que esse profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilite a ação-reflexão-ação da ação educativa. Isso envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas, para que de fato ocorra a aprendizagem.

No acréscimo dessas discussões, de certa forma alinhada com a corrente teórica de cunho emancipatório defendida por Giroux, surgem importantes contribuições, como as formulações de Zeichner (1993), Contreras (2002) e, no Brasil, por Freire (1996), Pimenta (2005), Ghedin (2005), dentre outros.

Esses autores, contrapondo-se à dicotomia, retomam a defesa da práxis marxista, ressaltando o caráter contraditório da escola, o papel fundamental do professor como intelectual crítico e reflexivo, que tem possibilidade de desenvolver o germe da mudança, pois entendem que o exercício docente possui uma função política contra-hegemônica, o objetivo de refletir sobre esta dicotomia, historicamente estabelecida pela visão idealista desde Platão. Pimenta e Ghedin (2005) explicitam que a atividade docente deve ser uma práxis e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto, para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

Para os autores (PIMENTA;GHEDIN, 2005), a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Compartilhando desse enunciado, Giroux (1997) afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender, de maneira crítica, o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Isso significa que o professor precisa ter consciência do conhecimento que utiliza para enfrentar as situações surgidas a cada dia. Essa situação vai exigir dele uma análise da própria prática, uma reflexão que faça emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, orientando-lhe nas reflexões e escolhas dos caminhos mais adequados para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe pensar sobre as razões e as conseqüências de todas as suas opções. Nesse sentido, afirma Zeichner (1993 p.126):

> [...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas de professores a partir de suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

É importante frisar que a reflexão implica a imersão consciente do professor na sua própria história, na sua experiência, considerando que seu local de trabalho e sua profissão são permeados de significados, valores, conflitos e afetividade. Toda essa complexidade exige compreensão e investigação de sua própria prática.

Pimenta e Ghedin (2005), na tentativa de superar os limites do modelo da Racionalidade Prática ou do prático reflexivo e apoiadas nas análises teóricas de autores como Zeichner, Giroux e Contreras, bem como nas pesquisas empíricas realizadas, sintetizam algumas possibilidades de superação desses limites:

> Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática à práxis - os professores constroem os conhecimentos a partir da análise crítica das práticas e da ressigificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e dos programas de formação contínua [...] ao desenvolvimento profissional; da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 43-44)

Essa reconceituação possibilita um significativo avanço na ação político-pedagógica dos professores, sinalizando para possíveis aproximações com a práxis pedagógica criadora, por oposição à práxis alienada, repetitiva.

Compreendemos que há certa aproximação entre o modelo da racionalidade prática ou do prático reflexivo e da racionalidade emancipatória, pois entendemos que as diferenças de enfoques teóricos não são completamente divergentes, entretanto identificamos que um dos principais problemas do modelo do prático reflexivo tem sido uma apropriação indiscriminada e sem críticas do seu aporte teórico-metodológico, especialmente pelas diretrizes e pareceres que orientam a educação brasileira. Compreendemos que a construção da práxis educativa é fundamental, contudo isso só ocorrerá, quando os docentes compreenderem e vivenciarem a superação da dicotomia no seu fazer docente.

2.2 - Dicotomia teoria e prática e a prática pedagógica: a busca pela práxis criadora.

No que se refere, especificamente, ao Brasil, o movimento da crítica e a busca da superação da dicotomia teoria e prática inicia-se nos anos 80, principalmente pelas universidades que vinham consolidando os Cursos de Pós-Graduação em Educação e pelas Associações de Educadores, especialmente a Associação Nacional de Educação -ANDE e a

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED e posteriormente, em 1990, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE. Os educadores brasileiros não estavam assistindo, passivamente, à deterioração da educação e do magistério. Conforme Pimenta (2001, p.66) “desde o início dos anos 80, vêm construindo um movimento de pesquisas, estudos e propostas, denunciando, analisando e encaminhando superações”.

Especificamente quanto às investigações sobre formação docente e prática pedagógica, muitos estudiosos brasileiros apresentam discussões extremamente relevantes, como Saviani, Candau, Veiga e outros. Nesse sentido, Veiga (1989) busca evidenciar o caráter de prática que está presente nos programas de formação. A autora se aproxima das contribuições de Vázquez (1977), especialmente suas contribuições quanto aos níveis diferentes da práxis. Vázquez identifica os seguintes tipos de práxis: práxis espontânea e práxis reflexiva; o que define uma ou outra práxis é o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático; o outro tipo de práxis é composto pela práxis reiterativa (imitativa, burocratizada) e a práxis criadora, o qual se relaciona com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto da sua atividade prática. Deve-se ressaltar que Vázquez, ao expor esses níveis da práxis, deixa claro que toda atividade humana é práxis, mas em diferentes níveis e formas.

Vázquez denomina de práxis reiterativa ou imitativa aquela em que:

> O ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático [...], pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer [...]. A lei que rege as modalidades da ação é previamente conhecida, bastando sujeitar-se a ela por caminhos já explorados (VÁZQUEZ, 1977 p.258)

Deter-nos-emos, brevemente, no primeiro conceito, ao qual Veiga (1989) atribuiu a denominação de Prática Pedagógica Repetitiva, caracterizada pelo rompimento da unidade entre sujeito e objeto, teoria e prática. Nesse tipo de prática, não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade, há apenas o interesse em ampliar o que já foi criado; Assim, basta o professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando, também, a repetição do produto. “Fazer é repetir ou imitar uma outra ação”, (VEIGA,1989, p.18). Isso se concretiza, através do seguimento acrítico, aos modelos implantados ou pela

legislação, através dos atos administrativos, ou pelo ato de imitar a ação de antigos professores ou colegas de trabalho.

Aqui, a consciência é debilitada, destina-se a desaparecer. Pois sendo a criação regida por uma lei estabelecida antecipadamente, a atividade docente assume um caráter repetitivo, burocratizado e mecânico. Isso significa que o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois estabelece relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas, não reconhecendo, portanto, nenhum sentido social em suas ações. O professor desempenha um papel de mero executor das políticas educacionais e seu trabalho se torna cada vez mais um instrumento de luta pela sobrevivência, ou seja, a prática é vista como uma ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer o seu interesse.

> Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica.[...] Falta-lhes uma perspectiva de futuro, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade, quanto à fragilidade de sua prática. (VEIGA,1989 p.18-19)

Portanto a prática pedagógica é, conforme Veiga (1989, p.19), “repetitiva, acrítica, mecânica, quando assume características eminentemente prescritivas, normativas, fundamentando-se em modelos pré-existentes”.

Veiga chama a atenção para as práticas acríticas, pois estas são normalmente cheias de modismos importados. Afirma a autora:

> Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os seus pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas veiculam. Enfim, não questionam os seus fins pedagógicos e sociais. (VEIGA,1989,p.20)

Em oposição a esse conceito, Vázquez apresenta o seu conceito de práxis criadora ou reflexiva. E assim a define:

> A práxis criadora exige uma elevada atividade da consciência, não só ao traçar, no início do processo prático, a finalidade ou o projeto original que o sujeito procurará plasmar com sua atividade material, como também ao longo de todo o processo. Resulta daí que uma rica e complexa criação exigiriam uma atividade maior da consciência, posto que a problematicidade ou improbabilidade do processo e a incerteza quanto ao resultado obrigam-na a intervir constantemente. (VÁZQUEZ,1977, p. 281)

Nessa concepção, a prática é uma ação material, objetiva, transformadora, que "[...] corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana" (VÁZQUEZ, 1977, p. 213).

Enquanto no primeiro conceito a prática tem como critério os modelos pré-existentes e imutáveis, distantes, portanto, das bases materiais que os produziram, a prática criadora ou reflexiva, enquanto produto da ação humana, não se reduz a sua mera expressão exterior, mas manifesta suas finalidades de produção de conhecimento, possibilitando maior conhecimento da realidade. Para Pimenta e Ghedin (2005), a atividade docente deve ser uma práxis e, como tal, deve envolver o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto, para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

Vázquez afirma que teoria e prática são componentes indissociáveis da "práxis":

> Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro." (VÁZQUEZ,1977, p. 241),

Mas o autor faz a distinção entre a atividade humana teórica e a atividade humana prática, para só depois estabelecer a unidade entre ambas, enquanto práxis transformadora. Ele afirma que a atividade humana de conhecer, enquanto atividade de consciência, é uma atividade teórica, e isso, por si só, não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. É preciso estar atento para os limites da teorização em si, que não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação.

Quanto ao conceito de atividade humana prática, ele diz que "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". (VÁZQUEZ 1977, p.185). Pois práxis é:

> Uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ,1977, p.208)

Parece-nos importante identificar, então, qual seria o papel da teoria? Vázquez afirma que:

> Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados. (VÁZQUEZ,1977, p. 207)

Concordamos “[...] que a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação”. (PIMENTA, 2001, p.92). É certo que para produzir tal transformação a atividade teórica não é suficiente, sendo necessário atuar praticamente.

E quanto à prática? Segundo Vázquez (1977), a prática é o ponto de partida e a finalidade da reflexão (teoria). A prática é também o critério de verdade da teoria, não só no sentido de que a obtenção do resultado esperado de uma determinada atividade indicaria que a formulação inicial estaria correta. Segundo o autor, a prática se constitui como o conjunto de relações que os seres humanos estabelecem entre si ao transformar o mundo. Nesse sentido, vai se percebendo as confirmações ou enganos das teorias, tornando-se explícitas na medida em que se atua e interage com o outro. É nesse processo que se reformula a compreensão e a orientação das atividades.

Para Vázquez (1977), a teoria e a prática devem ser concebidas como dimensões de um mesmo processo unitário, as quais se efetivam por meio de uma dinâmica em que a teoria orienta a ação, entendida como transformação da realidade e esta, por sua vez, pode reorientar a própria teoria, fazendo-a avançar e progredir. Segundo o mesmo autor, entre ambas há uma autonomia e dependência mútuas relativas, “fazendo parte de um processo histórico-social complexo, no qual, algumas vezes, se passa da prática à teoria, e outras desta à prática”. Para Vázquez (1977, p. 234):

> A dependência da teoria em relação à prática e a existência dessas como últimos fundamentos e finalidades da teoria evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta da teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Segue o autor afirmando que "se a teoria pode mostrar – independente de suas conseqüências práticas – uma relativa autonomia em relação à prática, esta não existe sem o mínimo de ingredientes teóricos" (VÁZQUEZ, 1977, p. 240). Esses "ingredientes" são os seguintes:

> a)Um conhecimento da realidade, que é objeto da transformação; b)Um conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo essa transformação;
> c)Um conhecimento da prática acumulada em forma de teoria, que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realiza, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
> d) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir, sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam às necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para a sua realização.

Veiga, ao concordar com a perspectiva acima, afirma que a prática pedagógica criadora ou reflexiva apresenta as seguintes características:

> O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que o professor faz; Acentuada presença da consciência; Ação recíproca entre professor, aluno e realidade; uma atividade criadora [...]; Um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação. (VEIGA,1989, p. 21-22),

Nesse sentido, acreditamos que um dos pilares para a superação da dicotomia teoria e prática é a realização consciente da prática pedagógica reflexiva, considerando uma base teórica consistente que possibilite uma constante reflexão e teorização da ação pedagógica, que amplie as suas leituras de mundo, sociedade e de homem. Assim, parece ser pertinente

desenvolver estudos que contribuam para a reflexão acerca da importância da base teórica que norteia a formação do professor . Esse embasamento teórico, crítico, poderá propiciar condições que possibilitem ao docente compreender a importância social do seu trabalho consciente “[...] de suas finalidades, da estrutura da sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação” (VEIGA,1989, p.21).

Dessa forma, nos parece importante a construção de conhecimentos por parte dos professores, partindo da análise crítica das suas práticas e da ressignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática. Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2005) ressaltam que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática e tampouco de derivar a teoria da prática, pois ela – prática – também não produz, por si só, ressignificação. É preciso que exista a mediação da ação pedagógica, que são os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, que ao mediar as relações entre teoria e prática, construirão a práxis reflexiva criativa. Seguem os autores afirmando que não basta, portanto, impregnar o professor com um monte de teorias, nem inseri-lo na prática, para que ele espontaneamente aprenda. Essa aprendizagem será construída por meio da auto-reflexão crítica, ao interpretar teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas.

Giroux (1997), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da idéia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma consciência crítica, embasado na interconexão entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria, dialeticamente, tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer, necessariamente, o desenvolvimento dessa consciência crítica. Assim, Pimenta e Ghedin (2005), Freire (1996) e outros defendem que a ação docente depende da consciência crítica da realidade, do instrumental teórico que o professor discute e aprende durante todo o processo de formação e da sua ação de transformação da realidade.

Certamente, a construção da práxis educativa é fundamental, entretanto isso só ocorrerá quando os docentes compreenderem e vivenciarem a indissociabilidade entre teoria e prática no seu fazer docente. No dizer de Konder (1992, p.115):

> [...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se transformar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Essa modificação, a práxis, não acontece de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento da teoria e da prática. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo.

Estamos construindo a partir de algumas experiências, o diálogo entre a produção acadêmica e a articulação com a formação de professores atuantes na educação básica. Esse novo modelo de formação docente, baseado na emancipação e autonomia do sujeito, é algo muito recente, ainda em processo de gestação.

CAPÍTULO III - DISTÂNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE: PROFESSORES EXPRESSAM SUAS PRÁTICAS.

3.1 - Relações que os professores estabelecem com as teorias pedagógicas e sua formação: analisando os depoimentos.

Antes de realizarmos a nossa sistematização e análise dos dados, compreendemos que é necessário discutirmos brevemente acerca do conceito de teoria[21], acreditando ser esta um dos elementos constitutivos da práxis educacional. Assim, nos reportamos a Francisco que, ao conceituar os conhecimentos pedagógicos, os define como: "construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob forma de teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob a forma de estudos e de pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum". (FRANCISCO, 2006, p.38)

Entendemos que a formação docente depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário considerarmos esta interação como condição essencial nos estudos acerca das práticas pedagógicas. Deve-se ressaltar que não há a intenção de enfatizar a teorização em detrimento da prática, mas a tentativa de compreender de que forma os fundamentos teóricos estão presentes na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2005, p.26) afirmam:

> Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Partindo deste pressuposto, parece sensato indagar: As teorias são importantes? Para que teorias? Coll (1997) contribui para esse esclarecimento ao afirmar que elas auxiliam para interpretar, analisar e intervir na realidade que, por meio dessas teorias, tenta-se explicar. A teoria é importante por servir de referencial para contextualizar e priorizar metas e

---

[21] Segundo o dicionário eletrônico Aurélio, séc. XXI, teoria é um "conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos que se oferecem à atividade prática".

finalidades; para planejar a atuação, analisar o desenvolvimento e modificá-lo, contribuindo para tomar decisão acerca das posturas mais coerentes e adequadas que contemplem a finalidade da educação. Concordamos com Coll, quando afirma que:

> [...] seja lá qual for o grau em que influem e são influenciados pela experiência prática cotidiana, os professores, cujo desempenho deve contar com a reflexão sobre o que se faz e por que se faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação. (COLL, 1997, p.11):

Compreendemos que todas as teorias possuem suas virtudes e suas limitações, cabendo ao professor, com sua bagagem pessoal e profissional, atribuir-lhe um sentido e um significado, tornando-a então significativa e viável para sua prática pedagógica.

Com a intenção de analisarmos as influências das teorias pedagógicas nas práticas dos professores licenciados, tentamos identificar, inicialmente, o papel que o professor atribui às teorias pedagógicas em sua formação e em seu trabalho pedagógico.

A leitura e a sistematização do material coletado nos permitiram estabelecer duas principais questões de análise: a) Quais relações os docentes estabelecem entre as teorias pedagógicas e sua formação docente; e b) Quais relações os docentes instituem entre seus discursos e sua prática e de que forma isso reflete no seu trabalho pedagógico? Vale ressaltar que a relação teoria e prática tornou-se o eixo de discussão, perpassando as questões acima enunciadas. Por questões didáticas, cada item será trabalhado em capítulos separados, o que não significa, absolutamente, a separação entre eles, ao contrário, pois são aqui compreendidos como dialeticamente interconectados.

Diante das dificuldades dos docentes quanto à identificação dos fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Pedagógica do REAJA, apresentados no capítulo I, item 3, buscamos investigar quais os principais referenciais teóricos que os professores se identificam. Quanto a esta questão, os professores assim se expressam:

> Na universidade Psicologia I e II a gente trabalhou mais Vygotski, Piaget e Skinner, foram esses. [...] Eu acho que fui influenciada, principalmente por Piaget, quando ele fala que o conhecimento a gente vai construindo, a gente acaba trazendo isso para sala de aula. O aluno traz o seu conhecimento, ele não chega na escola neutro, ele traz algo do cotidiano, e a escola vai acrescentar. [...] Mas eu me identifiquei mais com Freire pela forma de trabalhar, eu concordo plenamente com ele. Eu acho que a gente não pode trabalhar globalização distante do que o aluno vive, porque você tem que falar do dia-a-dia. Porque ele vai ao mercadinho e compra mercadorias que vêm da outra parte do mundo. Não deixar a globalização fora do seu cotidiano, pois não teria nenhuma serventia para ele. (Diana)

> Sou a favor da pedagogia "freiriana," mas, pelas poucas leituras que fiz acredito que elas influenciam indiretamente na minha prática pedagógica. [...] Entre as leituras que já fiz as que me recordo são sobre Vygotski e Freire. Todos, de alguma forma têm influência, já que toda prática subjaz uma teoria. (Petrusca)

Esses depoimentos refletem o fato de que a maioria dos professores defende uma teoria mais "progressista", um referencial mais crítico. No discurso, afirmam a identificação com a prática "freiriana", no caso Petrusca e Diana, uma concepção "construtivista" - Priscila - ou uma "abordagem crítica", no caso de Paulo.

No entanto, ao tentarmos constatar se os professores compreendem as abordagens dos teóricos que eles próprios citam, os principais conceitos e contribuições, percebemos que esse embasamento é frágil, resultante do pouco domínio teórico, caracterizado por muitas informações soltas e desarticuladas. Provavelmente isso se deve ao fato da estagnação teórica, pois nos parece que os professores percebem as teorias como algo distante e não como incorporado à sua prática cotidiana.

Tentamos identificar, também, de que forma os professores se sentiam influenciados por essas teorias.

> [...] houve um momento da minha vida que eu fiz muitas leituras de Freire. É porque à medida que a gente vai se familiarizando com a prática pedagógica e fazendo essa relação teoria prática, a gente se vê em algumas teorias. Trabalho também com a questão de Piaget [...] a teoria de Luckesi, a teoria libertária. [...] agora, depois que eu venho tomando conhecimento dessa teoria Holística, da Gestalt, a gente vai tentando mudar essa realidade. (Purilúcia)

> Eu me identifico com o Piaget, que é o que a gente mais estuda é o construtivismo. Eu tento fazer dinâmicas, trabalhar em grupo, analisar a maturidade de cada um, de analisar qual o limite de cada um, tento até fazer aulas individuais dentro da sala. (Priscila).

Analisando os depoimentos, especialmente quando os professores disseram se sentir influenciados por teorias como o construtivismo, a Gestalt, as leituras freirianas e outras, eles não conseguem perceber que esses modelos são meras transposições de teorias da Psicologia, da Sociologia, dentre outras. E que por isso, ao serem aplicadas diretamente no ensino, são depreciadas de seus princípios e finalidades. Esse tem sido o caso da implantação do construtivismo e dos princípios freirianos, que, com o discurso de atender a eficácia do ensino, são adaptados e implementados completamente desprovidos de contextualização, reflexão, criticidade, enfim, completamente distante de sua intencionalidade. Novamente isso demonstra a postura docente de inércia, de paralisação, de não progresso quanto à apropriação e reelaboração do suporte teórico.

Esse amontoado de fragmentos teóricos acarreta ausência de clareza e de segurança quanto aos referenciais teóricos, o que se evidencia nos depoimentos abaixo:

> Eu sigo a abordagem teórica da geografia crítica, eu tento atuar nessa área, mas como você pode trabalhar com uma geografia crítica se você não tem material nenhum para acompanhar. Inclusive eu tentei trabalhar aqui com imagens, mas você não dispõe de retroprojetor e nem material. Infelizmente a falta de recursos limita a abordagem diferenciada da tradicional, por mais que você se esforce, acaba fazendo um trabalho tradicional, apesar de trazer textos para discutir. (Paulo)
>
> [...] os teóricos estão aí para nos dá essa luz, para nos dá um caminho a ser seguido, eu acredito nisso. Agora falta um pouco mais de clareza do ponto de vista teórico, muita gente desenvolve alguma atividade que está totalmente voltada para alguma teoria, só que a gente não sabe definir isso, identificar dizendo essa é tal. (Pablo)

Outros docentes, quando se referem aos conteúdos apreendidos acerca das teorias pedagógicas e de seus respectivos autores, demonstram uma expressiva desarticulação das falas e imprecisão conceitual. Isso, possivelmente, indica a ausência de leituras e estudos. Os depoimentos revelam que os docentes não se apropriaram dos referenciais teóricos, pois apresentam conteúdos vagos e superficiais. Não conseguem citar autores e, quando citam, se confundem:

> A teoria que a gente vem trabalhando, tentando aplicar, utiliza mais o social e o sentimental, a gente mesclou muitas teorias. Visa o (sic) indivíduo como um todo [...]. Visa à questão de que ele sabe que é capaz de fazer, de transformar com ajuda do professor e dos alunos. A zona de desenvolvimento de Piaget, que a gente tem um diagnóstico no inicio para ver o que o aluno sabe. [...], mas tem aluno que não sabe nada [...]. (Perla)

> [...] a minha prática está voltada para uma tendência recente, vanguardista, é uma tendência holística. Um físico quântico coloca a holística e interdisciplinaridade como se fossem palavras sinônimas. É você estar além das disciplinas, não se preocupar só com o aspecto da cognição, mas com o indivíduo, o transcultural, o transpolítico. (Purilúcia)

Outros entrevistados compreendem a teoria, apenas, como leitura da leitura de outros, algo que está nos livros e não como algo arraigado na prática pedagógica. Os depoimentos demonstram essa realidade:

> No que se refere à teoria, primeiro que eu sou muito preguiçosa para ler. Essa parte de Psicologia que eu fiz em Matemática faltou a leitura, essa parte não foi muito bem feito e não me aprofundei. O meu trabalho é mais voltado para a realidade, para as necessidades do aluno. Vejo o que dá para fazer. Eu não sou muito de me apegar à teoria não.(Pepita)

> [...] também não tive tempo de fazer essas leituras e acabei optando por outras leituras. Eu sinto falta de conhecer um pouco mais, não só por conta da prática em sala de aula, mas ficou um espaço que precisa ser preenchido, como se eu precisasse superar essa ignorância nesse setor, mesmo que eu seja professora, mesmo que eu critique, eu preciso conhecer um pouco mais isso. Mas durante o curso eu optei por outras leituras. [...] Eu acredito que é importante que a gente tenha essas leituras embora a prática do professor hoje, pelo que eu percebo, não tem essa fundamentação, acredito até que não por desinteresse, mais pelo fato de faltar um espaço para o estudo, porque a gente tem um espaço, nas atividades complementares, para discutir, para rever a prática pedagógica, mas discutir mesmo é muito pouco.(Patrícia).

Outro consenso na maioria dos depoimentos é o fato de que os professores não conhecem as obras dos teóricos por eles citados, isso em decorrência de vários fatores, como da ausência de livros disponíveis na escola e da falta de tempo para o estudo. Geralmente o contato que tiveram com os autores foi através de fragmentos, de apostilas, ou de escritores que interpretam as obras. O depoimento revela essa realidade.

> [...] Eu leio muita apostila, eu aproveito muito material que veio do programa de pro-formação, a gente tem as oficinas...Aí eu vejo muita coisa. [...] duas colegas que fizeram especialização com ele (Luckesi) trouxe muito material de Vygotski (apostilas). Fizeram em Salvador com Luckesi.

> [...] de Ferreiro eu adquiri, porque ela apresenta a alfabetização de uma forma muito clara e lá no REAJA você sabe, a gente recebe alunos que nem sequer foram alfabetizados, então eu busco lá em Ferreiro. Eu leio muito... [...] eu já tive vontade de ler Vygotski me falta é tempo, de parar. [...] Eu gostaria mesmo de me dedicar, porque as escolas que a gente trabalha não têm a disponibilidade de livros que tem que ter (grupo focal da Escola Frei Serafim).

Fica evidente que os docentes não se aproximaram, efetivamente, das teorias pedagógicas, o que eles tiveram foram contatos com autores e textos das diversas áreas da educação, como a Psicologia, a Sociologia, a Didática, a Estrutura e outras, mas de maneira imprecisa e superficial, geralmente através de fragmentos de textos dos autores citados. Isso nos parece ser uma das características das licenciaturas, em que é oferecida para o pedagogo, geralmente, uma formação generalista e para os demais licenciados, disciplinas pedagógicas sem maiores articulações com as específicas das áreas de conhecimento.

Essa superficialidade tem levado o docente a se sentir confuso e inseguro frente a intensas e constantes mudanças. Essas mudanças, ocorridas especialmente a partir do século XX, trouxeram para o discurso educacional novas teorias, metodologias de ensino e técnicas didáticas, com o fim de desenvolver melhor a potencialidade do educando. Mas, essas inovações não consideraram os professores e os alunos como sujeitos envolvidos por seus determinantes culturais, sociais e históricos, esquecendo-se também dos determinantes que a própria Instituição Escolar está inserida.

Outros ainda identificam a teoria como algo que deve ser aplicado à prática:

> [...] tem coisas que a gente vê na teoria e que fica mais difícil aplicar. [...] Eu participei na UESB do BB Educar, da educação de jovens adultos, a gente teve uma capacitação que foi muito bonita, sem demagogia, foi muito bom para o meu crescimento. Mas quando eu deparei com a realidade, de sair daquele ponto de partida para subir degrau por degrau é muito complicado. Porque, no caso da Alfabetização dos Jovens e Adultos, que foi toda teorizada em Paulo Freire, toda discutida a teoria do Freire. Quando ele fala para você não ensinar o be-e-bê, be-a-bâ, e, sim, partir daquilo que o aluno possui, partir do texto para a letra e você constata que o aluno não conseguiu identificar. [...] para mim foi muito difícil, saí da teoria e ir para a prática, aplicar aquilo ali. (Paulina)

Essas percepções, de que a teoria é apropriação das leituras de textos, de capítulos de livros, ou de que a teoria é algo que deve ser aplicado na prática, demonstram a gravidade do problema, pois, desta forma, dificilmente haverá apropriação e reelaboração das teorias. É como se elas existissem em outro lugar, e não incorporada como orientadora de nossas ações.

Isso se deve também ao tipo de formação adotado no país, longamente influenciado pelo Modelo da Racionalidade Técnica, ainda hoje fortemente presente nos processos formativos, em que os professores executam a atividade docente, e os pesquisadores se encarregam de teorizar.

Nesse sentido, Batista Neto (2006) assinala dois dos principais problemas da formação docente: o primeiro deles se refere à existência de desarticulação no interior das práticas formadoras, o que resulta na produção de dicotomias de diversos níveis - licenciatura/bacharelado, teoria/prática, conteúdo/forma. Essas dicotomias, presentes na formação, são complementares entre si e informam um modelo cuja origem remonta aos anos da década de 1930, quando da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e da inauguração da formação em nível superior, que passou para a história da formação com o nome de modelo "três mais um". Esse modelo sofreu duas reformas: uma no início dos anos 1960 e outra na década seguinte, as quais não significaram necessariamente alterações substantivas nos fundamentos e na dinâmica formadora.

Um outro problema, segundo o autor, é quanto à idéia, que se cristalizou ao longo dos anos, de se ver o professor como um profissional que transmite conhecimentos às futuras gerações. Isso supõe a separação entre produtores e difusores de conhecimento e reflete a dissociação entre atividades de pesquisa e de ensino. Essas duas questões contribuíram, efetivamente, para formar concepções e práticas curriculares não integradas, não articuladas e, até, estanques entre a teoria e a prática. Essa percepção ainda é tão cristalizada, pois, até hoje, assistimos à resistência a mudanças e inovações nos currículos dos cursos de licenciatura.

Behrens (2006, p.316) afirma que "a convivência com professores universitários permite afirmar que uma grande parcela de docentes ainda não conseguiu superar o paradigma conservador da ação docente". Por isso, segundo a autora, muitas práticas são ancoradas em ações metodológicas assentadas no escute, leia, decore e repita. É preciso substituí-las por ações que promovam discussão, argumentação e tolerância ao pensamento divergente.

Outro dado que também nos despertou atenção foi o fato de que vários docentes afirmaram, categoricamente, que não se sentem influenciados por teorias:

> Claramente não tenho nenhuma teoria. A convivência do dia-a-dia acaba sendo tão normal que você acaba não pensando. (Priscila)
>
> Nada de Paulo Freire está presente na minha prática, não consigo identificar. Na minha prática não tem nenhum teórico influenciando (Paulina)

> Não tem nenhuma teoria que me chame à atenção. Eu tenho dificuldade com as teorias. Talvez por eu ter feito Letras, em língua i
> Inglesa, isso dificultou um pouco. Nunca gostei de estudar muita teoria. [...]. Eu mesmo nunca dei muita importância aos teóricos (Péricles)

Nestes depoimentos, fica explícito que os professores não lêem, não têm o estudo como prioridade para o seu trabalho, não há maiores preocupações em teorizar suas práticas. Aqui, nos parece existir o predomínio da visão instrumental, na qual a experiência por si só abarca e resolve os conflitos. Nesse sentido, identificamos que muitos docentes participantes desta pesquisa constroem suas práticas a partir dos seus próprios modelos, constituídos de forma fragmentada, durante seu processo de formação como alunos ou por analogias de práticas de colegas ou, ainda, por influência de modelos instituídos por órgãos educacionais, que impõem pacotes pré-determinados. Não havendo, portanto, maiores preocupações quanto à ação-reflexão-ação.

Essa postura antiteórica, conforme Crochik (1990), revela também a fragilidade da formação do professor, pois esta não lhe permitiu a construção de respaldos teóricos aportados nas ciências da Educação, que pudessem subsidiar suas necessidades e inquietações. Assim, seu suporte, seus referenciais são construídos nos modelos externos ou na experimentação do dia-a-dia. Dessa forma, o professor vai construindo uma relação utilitarista com o conhecimento.

É possível que esse tipo de postura docente, ajude a compreender os modismos pedagógicos, ou seja, a aceitação acrítica de procedimentos metodológicos e modelos avaliativos de ensino que, em decorrência de uma forte divulgação, começam a ser incorporados, o que, entretanto, não é garantia de aperfeiçoamento profissional, constituindo-se, muitas vezes, no oposto, em práticas confusas e contraditórias.

Crochik (1990) afirma que essa posição antiteórica leva ao tecnicismo, buscando sempre soluções imediatas e não refletidas. Isso contribui para o fortalecimento do pensamento e do comportamento padronizados. Nesse contexto, não se discutem questões políticas, pois não se trata de modificar a sociedade, só de aprimorar. Ele afirma que o mesmo ocorre com o processo de formação, não se trata de refletir, questionar, transformar, mas de aperfeiçoá-la. Perde aqui a possibilidade da formação da consciência política, enfatizando, exclusivamente, a dimensão técnica, através da aplicação de novas metodologias de ensino. Assim, as contradições sociais são superadas, e a técnica penetra no cotidiano escolar por um processo de racionalização permanente.

De modo geral, identificamos nos depoimentos dos entrevistados, ora a ênfase na autonomia da teoria em relação à prática, ora enfatizando a autonomia da prática em relação à teoria. Pimenta (2001, p. 66-67), reportando-se a Candau e Lelis afirma:

> Analisando historicamente a relação teoria e prática [Candau e Lelis], identificam duas visões. A primeira é a dicotômica, que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra. Mas também consideram teoria e prática como pólos associados, diferentes e não necessariamente opostos. A teoria tem primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria.

Entretanto, Carvalho nós dá uma importante contribuição ao afirmar que, se qualquer linha de investigação pretende contribuir para qualificar os discursos e a prática pedagógica, é preciso:

> [...] que o foco de suas investigações se volte de forma direta para esse fenômeno particular e concreto que é o "mundo escolar", de forma que seja possível ultrapassar a mera transposição mecânica de conceitos e perspectivas que o têm caracterizado. Caso contrário [...], nunca passará de uma retórica abstrata e inconseqüente, porque incapaz de aumentar nossos conhecimentos sobre as instituições escolares e ineptas para renovar seus fundamentos e práticas, pela simples razão de que os desconsidera em suas características históricas e institucionais e em seus compromissos éticos e políticos. (CARVALHO 2001, p.127).

Concordamos com Carvalho, ao indicar que não existe um único modelo, já pré-estabelecido, que resolvesse todos os problemas da formação docente, pois é, na dinâmica do processo educacional, que a teoria se efetiva, envolta na capacidade de interrogar o mundo escolar. Esse questionamento poderá possibilitar outras respostas e conseqüentemente, a necessidade de reconstruir novos conceitos diante da fragilidade dos referenciais que defendemos.

Os depoimentos dos professores são marcados pela pragmatização do pensamento, demonstrando ora o desejo de aprender a teoria para aplicar, ora um antiintelectualismo. Isso se evidencia, quando percebemos que o embasamento teórico é tido como um elemento importante para propiciar um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e da formação docente, mas ao mesmo tempo, os professores reconhecem que estão desprovidos

desse suporte e, sem maiores preocupações, executam sua atividade profissional a partir de seus conhecimentos práticos.

Assim, a compreensão de que os docentes têm, em relação à importância das teorias pedagógicas, está relacionada à identificação das teorias por meio de sua função ou aplicabilidade. Em geral, a compreensão é do senso comum, sem maior coerência e sistematização. Entendemos que essa dificuldade conceitual se justifica pela carência de fundamentação teórica, pela inexistência do princípio da ação-reflexão-ação e pela ausência de compreensão e articulação entre os pressupostos teóricos e a prática construída na experiência.

3.2 - As Teorias pedagógicas e a formação docente: muitos entraves.

Esses relatos demonstram a presença da crítica à formação.Tanto a formação inicial, através da licenciatura cursada na Universidade, quanto nos cursos de formação continuada, promovidos pela Secretária Municipal de Educação. Isso ocorreu em quase todos os depoimentos:

> Um pouco de Vygotski, Paulo Freire, na verdade a própria UESB o que ela ofereceu sobre isso não dá para se ter uma formação aprofundada. Alguns livros eu tenho lido, porque em alguns concursos a gente precisa ter conhecimento, principalmente de Piaget e de Vygotski. Eu me aproximo mais de Vygotski. (Paulo)
>
> [...] eu vou ser sincera, na minha graduação eu pouco estudei teóricos, tive a disciplina de didática e uma deficiência muito grande por conta de um professor que trabalhou essa disciplina, eu não levava a disciplina tanta a sério, a gente empurrava com a barriga e dava mais importância a outras disciplinas. Não tinha prioridade essa área voltada à pedagogia. [...], hoje eu observo a necessidade do aluno e em cima disso tento me adequar a essa necessidade. (Plácida)

Percebemos, em vários depoimentos docentes, que são sempre os mesmos teóricos citados, isso pode ser um indicativo das influências das disciplinas pedagógicas ministradas nos cursos de licenciatura, em que a compreensão é apresentar alguns poucos teóricos, para utilizar esses conhecimentos depois. Não há a compreensão do significado da teoria.

Há também, na fala de Pablo, uma sinalização em relação à ausência de certa unidade quanto ao projeto político pedagógico do curso e as atuações dos docentes, quando ele afirma:

> Na verdade quando a gente chega na (sic) universidade, ainda chega tímido, “virgem nesse sentido”. Cada professor vai fazer com que o aluno aprenda a realidade do ponto de vista que ele acredita, cada um dá a sua aula dependendo de sua personalidade, isso é óbvio. Cada professor acaba se baseando em alguma teoria, dificilmente algum professor vai para sala de aula sem está fundamentado em uma teoria. Ele acaba transmitindo um pouco do que acredita para o aluno. É natural que isso aconteça (Pablo).

A falta de organização dos cursos de graduação, especialmente no que se refere à ausência de clareza teórica, que sustente uma prática articulada, retroalimentada pelo princípio da ação-reflexão-ação, se reflete nas referências e exemplos desarticulados de conteúdos, na imprecisão conceitual e nas mesmas referências a teóricos, sempre mencionados superficialmente. Essas questões são constatadas tanto naqueles que se formaram há mais de trinta anos, quanto naqueles que concluíram sua formação inicial há menos de um ano. Em ambos os casos, os docentes tiveram contato com os mesmos autores e da mesma forma: um amontoado de teorias desconexas. Nesse sentido, Leite (2006, p.68) sinaliza que

> Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de modo geral, estruturados curricularmente e, sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica.

Isso contribui para aumentar a distância entre as teorias pedagógicas “trabalhadas” nos cursos de formação e a realidade educacional, isto é, os docentes reclamam da dificuldade de relacionar os conteúdos aprendidos com a prática pedagógica:

> Eu acho que eu deixei um pouco essa teoria na universidade, deixei para trás, porque eu não tive durante meu curso. Tive muitas discussões no final, mas em termos de autores para embasar a minha prática futura não tive. [...] a não ser em Estrutura. A gente teve um bom professor, muito bom. [...].A gente falou muito de Paulo Freire, a parte política, muita política na educação, mas teoria para embasar minha prática não tive. (Paulina)

Na entrevista da Professora Patrícia, notamos que os docentes formadores mantêm a mesma relação de distanciamento entre teoria e prática:

> [...] Faltou interesse, eu criei resistência por conta de como era transmitido, discutido isso dentro de sala de aula com a gente. Dentro do curso. Ficou discussão vazia, sem inter-relação com a prática que a gente executa na sala de aula e por conta disso acabei me desinteressando. [...] O curso no aspecto pedagógico deixou a desejar. Eu não tive muito interesse por algumas disciplinas, eu não consegui fazer relação com essas discussões e minha prática pedagógica. E aí optei por outras perspectivas do curso. Deve-se também a postura dos professores das disciplinas pedagógicas. Na sala pedíamos para a professora fazer essa discussão, e a posição dela foi muito unilateral, no período. Eu não tive a disciplina Psicologia da Educação não, só Psicologia Geral. (Patrícia)

Percebemos nesse e em outros depoimentos que a representação que os professores da educação básica têm em relação à universidade, de certa forma, ainda é bem conservadora, atribuindo-lhe papéis como o de instituição produtora e detentora do conhecimento científico, responsável pela sua transmissão. Este, passivamente assimilado pelo licenciando em formação, seria posteriormente aplicado na educação básica. No nosso modo de ver, nos parece que os professores que atuam na EJA ainda não vivenciaram o processo de teorização.

Nessa direção, Francisco afirma que, ao pesquisar, junto aos alunos de graduação, seus sentimentos em relação ao processo de ensino na universidade, os alunos, ao indicarem suas maiores dificuldades, na maioria das vezes, as vinculam à postura do professor, considerando-os “autoritários, desinteressantes, desmotivados, desorganizados e que trabalham conteúdos com pouca articulação com a prática, distantes das necessidades do mercado de trabalho”. (FRANCISCO, 2006, p.29). Segue a autora apresentando informações quanto às observações que tem realizado em algumas salas de aula: “percebe-se um diálogo burocrático, conceitos fragmentados, muita teoria, poucas referências à pesquisa; aulas tipo palestras ou leituras contínuas de transparências ou telas de pawer-point descrevendo conceitos”. (FRANCISCO, 2006, p.29). Parece-nos que essa situação carece, urgentemente, de mudanças, de elementos que produzam e estabeleçam outras relações educacionais.

Nesse sentido, concordamos com Fiorentini (1998) ao sinalizar quanto à importância da formação inicial como um dos elementos para o desenvolvimento do trabalho docente. Para isso é preciso assumir a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos de formação teórica; estimular os professores da educação básica a organizarem-se em grupos de estudo e/ou pesquisa; promover a realização de projetos de pesquisa-ação, implementando parcerias entre os professores da educação básica e professores universitários, que se dediquem à formação continuada dos docentes para o melhor desenvolvimento de ambos.

De fato, vários depoimentos demonstram que os professores percebem a distância, mas também a importância entre o trabalho docente e as contribuições teóricas.

> Eu acho que se eu fizesse isso, relacionasse minha prática com os teóricos, até me ajudaria a encontrar algo novo, às vezes eu procuro ajuda, esse conhecimento me ajudaria muito nesse sentido. (Pepita)

Outro elemento que aparece, com freqüência e de forma explícita na fala de Plácida e de maneira implícita no depoimento de outros entrevistados, é o como se constitui o ser professor. Essa questão se fundamenta muito mais nas experiências de vida, nos modelos tidos durante a passagem pela escola, do que nos cursos de formação, uma vez que eles oferecem muito pouco, se comparados com o que os educadores já conheciam.

> [...] eu não aprendi a ser professora na faculdade, eu aprendi a ser professora na sala de aula, quando eu tive a minha experiência, quando eu fiz meu estágio. Eu acho que um erro gravíssimo do curso foi a gente ter feito estágio no último semestre, até então eu não sabia o que era ser um professor, eu aprendi os conteúdos, mas não aprendi como passá-los, eu aprendi através da minha prática, do meu cotidiano, das dificuldades que eu passei dentro de sala de aula. Assim eu fui me construindo como professora. (Plácida)

No depoimento da professora Plácida, evidencia-se um descontentamento quanto ao seu próprio processo de formação, que pouco colaborou na superação das dificuldades na sala de aula. Parece-nos que isso contribuiu para provocar a soberania da prática em detrimento da teoria, como se, para formar o professor, bastasse que os cursos de licenciaturas oferecessem um estágio supervisionado que perpassasse todos os semestres e uma carga horária prática bastante significativa, sem, necessariamente, dialogar com o arcabouço teórico das diversas ciências que embasam a educação.

Para a professora Plácida e para muitos professores não há processo de teorização, o que existe é um ressentimento, pois o que muitos professores realizam na sala de aula é resultado de um trabalho solitário e isolado, demonstrando que isso é reflexo de todo um contexto.

O depoimento da professora Plácida demonstra, também, que a prática é que poderá proporcionar melhor formação, pois a melhor maneira de aprender é fazendo. Neste e em outros depoimentos se evidenciam a supervalorização da prática, como processo formativo.

Mas Francisco chama atenção dos professores ao afirmar que o mero exercício docente nem sempre produz práticas significativas, pois:

> Anos e anos de magistério pode produzir, apenas, a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaços para a construção de saberes. (FRANCISCO, 2006, p. 34)

Os professores também identificam, com clareza, a distância entre os autores estudados nos cursos de formação e a realidade “concreta” da escola. Os professores percebem, facilmente, que mesmo as atividades práticas ensinadas nos cursos mostram-se difíceis de serem desenvolvidas no cotidiano da escola. Isso ocorre, geralmente, porque o que é aprendido aplica-se a uma outra realidade escolar.

> [...] eu te confesso que eu gosto muito da idéia, não sei se é utopia de Piaget, a forma de você trabalhar, de ter uma diversificação na sua aula, eu gosto da idéia, mas tenho dificuldade de colocar em prática. Quando foi implantado o construtivismo[22] só que a gente não aprendeu. Para trabalhar, primeiro tem que ter um preparo, tem que mostrar para o professor que a forma construtivista é isso. Mas, vieram os coordenadores de Belo Horizonte mostrando a coisa mais linda só que eles trabalhavam com 4 a 5 alunos, e a gente trabalha com 30 a 40; é uma realidade totalmente diferente. É bonita, é, mas para colocar em prática é difícil e complicado.(Pepita)

Na fala da professora Pepita, identificamos uma preocupação quanto à aplicação da teoria de Piaget, preponderando uma concepção de ensino baseada na relação individual, com turmas com poucos alunos. Como as teorias que lhes são ensinadas nos cursos de formação não os preparam para isso, pois nada pode instrumentalizá-los para o ensino individualizado, em classes com trinta a quarenta alunos e em locais sem a menor infra-estrutura, a teoria é vista pela professora como inútil e abstrata, pois não contempla sua realidade. O que significa que as teorias pedagógicas não respondem às questões e inquietações dos professores, pois não teorizam a partir da problematicidade, da realidade existente.

---

[22] O município, nas séries iniciais do ensino fundamental, no turno diurno, trabalha com a abordagem teórica do construtivismo, através dos ciclos de aprendizagem. No que se refere ao ensino fundamental oferecido no turno noturno, o município trabalha com a proposta do REAJA.

De fato, os cursos de formação realizam uma caracterização abstrata de uma formação ideal, desconsiderando, dentre outros aspectos, que a escola pública pressupõe um espaço por excelência de ensino e aprendizagens coletivos. No entanto, cabe ressaltar “que mesmo se dando em ambientes coletivos que podem suscitar a reflexão crítica, a aprendizagem é individual e intransferível e implica contemplar procedimentos como investigar, pensar, refletir, argumentar, discernir, projetar, criar, entre outros”.(BEHRENS, 2006, p.321)

Carvalho (2001) dá uma importante contribuição nesse sentido, pois, segundo ele, o problema maior não se situa na forma depreciada com que as propostas de Piaget foram utilizadas, pois se o problema fosse só esse, resolveria só com o retorno fiel à sua teoria. O engano refere-se à transposição de pesquisas fora do contexto escolar sobre o desenvolvimento cognitivo individual de crianças para o contexto escolar, no qual alunos aprendem e são ensinados coletivamente.

Assim, o maior equívoco presente nos cursos de formação é o de ensinar que as teorias pedagógicas podem fundamentar ações pedagógicas com o fim de possibilitar melhorias no ensino. Entretanto, conforme o depoimento de Pepita, nem teorias pedagógicas são ensinadas e apreendidas, muito menos as ações educativas sofrem modificações, pela simples razão de que, por mais que se esforcem, não há condições práticas e viáveis de se aplicar os modelos psicológicos de desenvolvimento individual em classes de quarenta alunos. O depoimento da professora Plácida reforça essa realidade.

> [...] até porque hoje a gente faz cursos, faz semana de coordenação de planejamento pedagógico e fica tudo bonitinho e na hora que a gente vai colocar na prática não funciona. Na maioria das vezes, quando você vai adequar a sua realidade, não condiz com a sua realidade, é muito enfeite, é muita florinha. Então o professor sabe da sua necessidade, não que ele não deva se reciclar, buscar alternativas de conhecimento, a gente busca, mas a realidade do aluno é uma. A minha eu tenho que me adaptar a ele, nem sempre o que está escrito ali bonitinho se encaixa na nossa realidade. (Plácida)

As preocupações das professoras Pepita e Plácida são importantes, pois é um alerta quanto às iniciativas dos órgãos educacionais que, ao proporcionarem os cursos de aperfeiçoamento e reuniões pedagógicas, se centram em problemas burocráticos, metodológicos ou de outra natureza. Isso significa que não se tem como prioridade alimentar e retroalimentar os anseios dos professores, o que tem gerado, cada vez mais, a consolidação de cursos, como mera ilustração. Assim, de forma equivocada, a maioria desses cursos

lentamente passam a influenciar os discursos e a prática do professor. Sutilmente o modelo vai se constituindo, memorizando receituários de metodologia, reproduzindo textos e discursos, copiando posturas que não condizem com sua realidade. Geralmente não há, nesses momentos de formação, o estudo sobre o aluno, sobre a condição do professor e sobre a escola, que, enquanto instituição escolar, está inserida num determinado momento histórico e cultural.

Lentamente, com tantos equívocos e despreparo, vamos aceitando as proposições das políticas de formação de natureza neoliberal, quando elas indicam que a preparação para a docência pressupõe que o problema também esteja na formação individual do professor, portanto é ele que deve adquirir conhecimentos, principalmente de natureza metodológica, da escola e de sua formação.

Nesse sentido, os cursos de aperfeiçoamento docente, segundo Azanha (1995), têm por objetivo modificar a prática do professor para atingir níveis mais eficientes de qualidade de ensino, embora os especialistas que ministram tais cursos, em geral, não realizem pesquisas sobre a escola – instituição – e, em muitos casos, desconhecem a prática que pretendem aperfeiçoar. Dessa forma, para Azanha, as práticas de ensino passam a ser melhoráveis em condições abstratas:

> A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para a melhoria do ensino. (AZANHA, 1995, p.204)

Para enfrentar a questão da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, não basta enfrentar só a questão da formação de professores, entendida como um processo que deve superar a relação dicotômica teoria-prática, professor-aluno, pois, na construção por uma educação de qualidade, a escola deve ser tratada como uma instituição secular, permeada por valores, normas, hierarquias e burocracias. Muitas vezes, os cursos de formação desconsideram essa realidade, tornando-se um devaneio. Azanha conclui que os cursos de formação:

> [...] foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, da psicologia da aprendizagem e legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não de trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que os nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado "processo ensino/aprendizagem", por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. (AZANHA, 1998 p.16)

Os cursos de formação, inicial e continuada, de maneira geral, parecem resguardar a idéia de que o professor sai pronto, por isso ensinam modelos pedagógicos como receitas para se conseguir um ensino eficaz, desconectados do contexto educacional. Interessante é que, em muitos casos, ainda se verifica uma aceitação passiva do professor.

Como são quase inexistentes os momentos de reflexão crítica que pudessem contribuir na análise do contexto escolar em que o professor trabalha e, por meio de seus recursos intelectuais, transforma sua realidade, ele sente-se perdido, pois os modelos não funcionam, não são aplicáveis aos seus alunos. O depoimento da profª Paulina retrata bem essa situação.

> [...] Não, porque é como eu te falei, eu deixei toda teoria de lado e parti para o que estava ao meu alcance, algo que eu podia aplicar em pequeno prazo com eles. [...] Eu tenho que aplicar o conteúdo, eu tento passar da maneira mais simples para eles, com atividades. Eu me oriento pelos meus livros didáticos. [...] o que eles (alunos) precisam para avançar para a 6ª série? [...] eu trabalhei com problemas, apliquei os problemas para eles resolverem e depois expliquei que era mais simples (Paulina).

Em geral, constatamos nos depoimentos que não há a vivência de teorizações de forma consciente. Isso acarreta a ausência de estratégias de pensamento que orientem a ação docente. Assim, nos parece que a formação, conforme apresentada pelos entrevistados, de modo geral, prioriza a técnica. Os cursos, como não ensinam a pensar, fazer experiências intelectuais, refletir, problematizar, investigar, desconfiar produzir, eles, ao transmitirem determinadas teorias, promovem um modo de raciocínio instrumental. Neles, educadores

aprendem a procurar meios – metodologias de ensino, modelos de aprendizagem. Quando se voltam ao conteúdo que aprenderam, percebem sua ineficácia e atribuem tal fato ao distanciamento da teoria e da prática, considerando que o conteúdo visto foi “muito teórico” e que “teoria não leva a nada”.

Isso se reflete, também, na preponderância, tanto nos cursos de formação, quanto na prática dos professores, de uma visão pragmática de educação, pois, na maioria das entrevistas e das observações, não identificamos análises quanto à função social da escola e do professor. Pelo contrário, seus discursos e práticas são extremamente imediatistas e periféricos, atrelados à necessidade de uma orientação pedagógica que aponte caminhos, à necessidade urgente dos módulos didáticos, enfim de elementos que os habilitem a lidar e superar os problemas imediatos de aprendizagem.

Parece-nos ser urgente criar instrumentos que contribuam para a modificação de práticas ancoradas na visão imediatista e pragmática, proporcionando aos docentes as condições objetivas para viabilizar análises específicas das condições concretas do contexto e da vida escolar. Isso significa afirmar que a raiz dos problemas da formação não se situa, essencialmente, no plano pedagógico, já que se refere, também, às questões da política educacional, mas os cursos de formação podem e devem contribuir nesse processo, na medida em que busquem “preparar o professor a partir da discussão de questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos”. (AZANHA,1995, p.51)

Na formação obtida no que se refere ao conhecimento das teorias pedagógicas, os depoimentos refletem um amontoado de autores e teorias que se repetem de forma superficial e imprecisa, pois muito pouco se lembram do que estudaram nas disciplinas pedagógicas específicas de cada curso de licenciatura ou nos cursos de formação continuada, pois, normalmente, não lembramos o que não é vital.

Observando os depoimentos dos professores, constatamos a ausência de sentido dos conceitos teóricos, pois a maioria dos docentes compreende a teoria como idéias presentes em livros, textos ou apostilas, desvinculadas da realidade, isto é, o princípio de validade do conhecimento é, exclusivamente, a aplicabilidade ou utilidade. A prática, por sua vez, é apreendida e vivenciada como apolítica e irrefletida, caracterizada pela constante busca de soluções imediatas. Evidencia-se, assim, cada vez mais o enorme distanciamento do conceito de práxis.

A falta de vínculo entre os conteúdos aprendidos e a prática pedagógica é outra constante reclamação sobre a formação, ou seja, queixam-se da falta de aplicabilidade, que denominam de “ausência de aprofundamento”. No entanto, ao reclamarem da falta de vínculo

entre o que estudaram e a realidade na qual trabalham demonstram que possuem clareza sobre a precariedade dos cursos de formação, dos quais saem sem se sentirem habilitados para exercer a docência. Isso se deve, em grande parte, ao contato estabelecido no processo de formação com conteúdos desconexos e fragmentados sobre autores e teorias. Isso se reflete, diretamente, na prática, que, na maioria das vezes, não passa de vivências, permeada pelo pragmatismo, pela espontaneidade. Assim, segundo Heller, as práticas vão se constituindo no dia-a-dia em prática em si, desprovida de reflexão, de intencionalidade.

A situação é, sem dúvida, complexa, pois constatamos que os professores não dominam ou até rejeitam as teorias, o que contribui para a ausência de reflexões, de criticidade, de autonomia e de intencionalidade. Isso acontece, porque os docentes envolvidos com a imediatez e o praticismo não auto-avaliam seu processo formativo e suas experiências profissionais, ou seja, não realizam a práxis.

Segundo Adorno (2003), um dos graves problemas educacionais é o fato de que os processos de formação não proporcionam experiências intelectuais ou formativas, compreendidos pelo autor como um processo auto-reflexivo voltado para a emancipação, comprometido com o desenvolvimento de aptidões crítico-reflexivas, ou seja, uma formação intelectual que liberta do imediatismo, ultrapassa a mera aparência dos fatos, aprofunda-se nas questões, distancia-se da dicotomia.

Para Adorno (1995), é preciso que a teoria se afaste do pragmatismo, pois o critério de validade de um conhecimento não pode continuar sendo sua utilidade prática. Se se deseja uma formação que contemple uma autoformação crítica, conduzindo à autonomia, isso, necessariamente, passa pela análise da práxis. Ele afirma que a aversão à teoria é uma das características de nossa época, pois o enfraquecimento da teoria gera a fragilidade da práxis. Dessa forma, o verdadeiro conceito de práxis se perde na formação do indivíduo com a destruição da teoria pela prioridade da razão prática. É urgente que o professor adquira consciência do seu processo de formação e se engaje na construção de um outro modelo de formação, ancorado na práxis criadora e reflexiva, contribuindo para a formação de um professor que vivencie a postura de intelectual transformador. Mas, certamente, essa tomada de consciência e engajamento é apenas um elemento para a construção da práxis, pois, paralelamente, temos que conquistar espaços e garantir políticas públicas sérias e comprometidas com a EJA, que viabilizem formação docente continuada, preferencialmente por meio de especializações ou de cursos, articulados de forma periódica com as universidades, assegurando, também, infra-estrutura e condições dignas para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV – OS REFLEXOS DA RELAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS E A PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO.

4.1 Discursos, teorias e práticas: constatações e possibilidades.

No decorrer da sistematização dos dados, se apresentou para nós, um novo elemento, as contribuições da teoria da vida cotidiana, de Agnes Heller (1989), propiciando uma melhor compreensão acerca da relação que os docentes estabelecem entre seus discursos e sua prática e como isso se reflete no seu trabalho pedagógico. Heller (1989) distingue a vida cotidiana da não-cotidiana, definindo a primeira como constituída de objetivações genéricas em si (a linguagem, os objetos e os usos e costumes de uma dada sociedade), em que não ocorre, necessariamente, uma avaliação consciente da atividade. Ela define a vida cotidiana, em sua obra Sociologia da vida cotidiana, da seguinte forma: “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social”. (HELLER,1991, p.19) Quanto à vida não-cotidiana, esta é constituída a partir de objetivações genéricas para-si (as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política), na qual o ser humano precisa refletir sobre o significado do conhecimento científico.

> “[...] a filósofa húngara afirma que a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo e a vida não-cotidiana é composta por aquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade. Assim, a cotidianidade consiste no espaço de satisfação das necessidades essenciais do indivíduo e, portanto, as atividades cotidianas são basicamente determinadas por motivações de caráter particular”. (ROSSLER, 2004, p.103)

Em suas pesquisas sobre a vida cotidiana, Heller busca situar o conceito de vida cotidiana no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Assim se expressa a autora:

> A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER,1989, p.17)

Segundo Heller (1989) o indivíduo, na sua vida social, tem a possibilidade de identificar-se tanto com a esfera do cotidiano quanto com a esfera do não-cotidiano. A grande maioria dos indivíduos, porém, vive sua vida dentro dos limites da esfera cotidiana, dadas às relações sociais que condicionam o indivíduo ao exercício de diversas atividades restritas do âmbito cotidiano. Tais atividades absorvem grande parte do tempo e energia do indivíduo. Os depoimentos abaixo expressam essa realidade:

> [...] Eu falo que não é nem falta de tempo é falta de reconhecimento profissional. Eu acho que o professor não é reconhecido pelo seu trabalho, então o que é que acontece, a gente tem que extrapolar com a carga horária. Eu trabalho 120h semanal, porque além das minhas 60 horas como profissional, eu levo trabalho da escola para casa e trago, ainda tenho marido e filho.[...] Eu sou uma professora, se eu trabalhasse só com o Segmento, claro que minha maneira de trabalhar seria outra. Agora você trabalha em casa, na escola particular, trabalha ali, trabalha aqui, e para trabalhar uma proposta diferente, não tem tempo para montar material. Quando cheguei, aqui eu estava exausta. [...]. Eu acredito que não é todo educador que pode trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, porque depende muito da sua visão de mundo, da sua leitura, tem gente que está precisando de emprego, tem a oportunidade, chega lá e distorce, totalmente, a proposta, mas é porque também não quer saber.(Grupo focal da Escola Caic).

> [...] o salário que recebemos por praticamente 40 horas trabalhadas e a questão da precarização do trabalho, além dos poucos recursos que se disponibiliza para o aluno, é muito ruim. A gente se sente triste, isso incomoda. (Paulo)

Rossler (2004) afirma que ao analisar a estrutura da vida cotidiana, Heller utiliza alguns conceitos que explicam certos padrões de funcionamento psíquico, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou comportamental, explicitando, assim, “determinados modos de pensar, sentir e agir típicos da vida cotidiana”. Nesse sentido, Heller aborda diversas características da vida cotidiana e não cotidiana. Algumas das características das

contribuições de Heller estão presentes nas práticas pedagógicas dos docentes sujeitos de nossa pesquisa.

Assim, as situações que iremos aqui descrever e analisar, apesar de estarem colocadas isoladamente, no contexto da sala de aula, podem ser indicadores de como estão sendo estabelecidas as relações entre formação (inicial ou continuada), teorias pedagógicas e as práticas docentes. Por isso, apresentaremos e discutiremos algumas situações que identificamos a respeito da influência das teorias pedagógicas na prática dos professores da EJA, utilizando como um dos nossos referenciais algumas contribuições Helleriana.

Desta forma, como já havíamos afirmado anteriormente[23], com a intenção de facilitar a compreensão, tínhamos atribuído nomes fictícios aos sujeitos participantes desta pesquisa, observando as situações em que cada um se encontrava quanto à influência das teorias pedagógicas em suas práticas de sala de aula. Isto é, para o primeiro grupo, no qual não identificamos influências significativas das teorias pedagógicas em suas práticas de sala de aula, utilizamos para todos os integrantes a inicial P (pouca), aproximando-os da prática pedagógica repetitiva. Para o segundo grupo de professores, no qual percebemos certa influência das teorias pedagógicas sobre o discurso, mas pouca influência sobre a prática, identificamos com a letra D (Dicotomia); e, finalmente, o grupo dos professores em que foi possível identificar uma certa coerência na relação teoria-prática, considerando alguns momentos de contradições, mas que se aproxima, de certa forma, de uma educação emancipatória, enquanto práxis criadora, recebeu nomes iniciados com a letra C (Coerência).

Na tentativa de melhor organizar e analisar os dados coletados, optamos pela sistematização[24], observando as áreas de conhecimentos: Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Educação Artística); Ciências Físicas e Biológicas (Matemática e Ciências) e Humanas (História e Geografia). Procuramos, também, confrontar os depoimentos com as observações realizadas, por compreendermos ser imprescindível esse confronto entre discursos e práticas.

Assim, na Área de Língua Portuguesa, acompanhamos o trabalho da professora Purilúcia. Essa professora, antes mesmo de realizarmos as observações, nos chamou a atenção, pois, durante sua entrevista, ela demonstrou uma certa apreensão e preocupação com sua atividade em sala de aula. No depoimento ela se expressa da seguinte forma:

---

[23] Esta afirmação pode ser encontrada na introdução deste trabalho, especificamente na página 09.

[24] Optamos pelo registro de, apenas ,algumas observações realizadas nas salas de aula da EJA, orientadas pela proposta do REAJA. Não seria possível apresentarmos todas, em razão do número de professores e das observações realizadas. Essa opção também se justifica pelo fato de que, na maioria das vezes, as práticas do professor se repetem em turmas diferentes, o que nos possibilitou a exemplificação.

> [...] Antes, os alunos tinham aquela imagem da professora tradicional, eu estabeleci um limite e voltei a mostrar o outro lado. Eu dei o apoio que eles estavam precisando: ter alguém que é uma professora e uma amiga, [...] então quando eles vêem um professor com uma proposta inovadora eles vêem como aquela professora boazinha que deixa as coisas correrem soltas. Tinham essa visão de professora boazinha, quando eu comecei a criar critérios e normas, como deveria ser o comportamento, a disciplina, a partir daí melhorou e criou uma relação de confiança entre professor e aluno. [...] professora boazinha, mas não a que deixa fazer tudo, aquela pessoa que realmente é amiga, mas no sentido de ser amiga, aquela professora mãe, mas na hora de chamar a atenção no momento certo ela está ali para atuar e chamar a atenção para o que deve ser feito.

A professora explica seus procedimentos em sala:

> [...] eu trabalho com relaxamento, com dinâmicas; para trabalhar a questão da concentração eu trabalho com os próprios textos mostrando os valores que o indivíduo deve sempre absorver, através de discussões. Ele mesmo apresentando discussões, procurando a realidade na qual eles estão envolvidos e inseridos e, basicamente, proporcionando esse ambiente harmônico, de concentração, paz e harmonia, para que eles(os alunos) possam assimilar e ter prazer em assistir à aula. Para ele não ficar ali apenas por uma obrigação. (Purilúcia)

No processo de observação, constatamos que as preocupações da professora tinham sentido, pois rapidamente foi identificada a dispersão dos alunos nas atividades propostas. A professora distribuiu uma folha em branco e solicitou aos alunos que desenhassem e/ou escrevessem uma frase sobre o lixo. A profª diz: “não pense muito não, o que vir na sua cabeça, faça!”. ”Um outro aluno “diz”: queimada está também poluindo o ar”. A professora ignora o comentário do aluno. Os alunos desenvolveram e apresentaram a atividade: alguns utilizaram desenhos; outros, frases; e outros usaram ambos.

A professora segue a aula, se expressando da seguinte forma: ”Iremos agora participar de uma meditação, preciso que façam silêncio e sinta (sic) seu corpo: os dedos, o batimento do coração...”. Depois distribuiu o texto *A natureza não tem lixo* e realizou, em seguida, a leitura oral.

Nesse momento, o nos chamou a atenção foi à ausência de uma problematização acerca do lixo e a falta de maior articulação entre a primeira atividade (desenho ou frase na folha de ofício) e a dinâmica do sentir o corpo e, finalmente, a leitura do texto. Em nenhuma

atividade houve maiores discussões, ao contrário tudo muito superficial. Observamos que, durante esse período, muitos alunos continuavam dispersos.

Em outro dia de observação, a professora Purilúcia realiza uma revisão gramatical, utilizando jogos de dominó, a fim de que os grupos de alunos fossem fazendo a montagem: exemplos de sujeito simples, indeterminado. Mas o que nos chamou a atenção foram os exemplos das frases contidas no dominó, trabalhadas no módulo IV (8ª série): *o passeio era demorado e filosófico; o povo, Doroteu, é como moscas; naquela noite foi o escrivão ao teatro*. Os exemplos são todos descontextualizados, sem muito sentido para os alunos, que apenas encaixam as pedras, sem nenhuma reflexão acerca do conteúdo das frases.

Nos parece que a professora aplica a técnica pela técnica, provavelmente fruto de sua própria experiência de formação. Nas observações realizadas, identificamos a aplicação de técnicas sem a preocupação de maior contextualização. Mesmo diante de todo o esforço da professora em utilizar diversas atividades e materiais, isso não foi suficiente para garantir maior participação e empenho dos alunos nas atividades propostas. Nesse caso específico, parece que a professora Purilúcia retirou essas estratégias de modelos já aplicados, possivelmente, em algum curso de formação.

A postura da professora Purilúcia em sala contribui para o entendimento de seus depoimentos, quando revela a confusão teórica que a professora se encontra, pois, mesmo ela afirmando trabalhar a partir de referenciais como a concepção holística, a influência da Gestalt, de Freire e outros, o que identificamos, na prática, foi que a professora apenas conseguiu tornar o ensino tradicional mecanicista mais dinâmico para os alunos, introduzindo jogos, competições, dinâmicas, mas cuja finalidade esgota-se em si mesma, isto é, na repetição e na reprodução do que foi ensinado pela professora. Observamos seu esforço, mas nos parece que ela se sente só, sem apoio dos seus pares, sem uma cultura institucional que contribua para a construção de um trabalho coletivo.

Outro professor da mesma área de conhecimento, o prof. Péricles, ao comentar a respeito do seu trabalho pedagógico, afirma o seguinte: “[...] eu acredito que muita coisa pode ser melhorada, mas eu acho que eu tento levar isso para minha aula. Tento fazer o aluno refletir sobre alguns assuntos, através de discussões, debates, temas atuais e coisas que estão acontecendo no mundo...”.

Entretanto, na prática, esse depoimento não se sustenta, pois, durante nossa observação, presenciamos o seguinte acontecimento: o professor, em aulas anteriores, tinha solicitado que os alunos escolhessem e realizassem a leitura de uma obra. Nesse dia da observação, os alunos apresentam suas sínteses. Em uma das apresentações, a aluna comenta

que gostou da posição do personagem do texto: “homem tem mesmo que mandar e a mulher obedecer!”. O professor e os demais alunos da turma ouviram esse comentário e nada aconteceu. O docente perde, nesse momento, uma importante oportunidade para abrir discussão sobre gênero, tema tão importante nas discussões da Confitea V, considerado como um dos eixos temáticos da EJA e, fundamental para o processo de formação da cidadania.

No final da aula, o professor comenta com a pesquisadora que nenhum dos alunos leu os livros, provavelmente leram resumos dos livros e por isso não conseguiram apreender as idéias principais. Entretanto, mesmo o professor percebendo essa situação, ignora o fato. Os alunos, por sua vez, após sua respectiva apresentação, se retiram da sala, e o professor, mais uma vez, finge não ver.

Talvez esses acontecimentos nos ajudem a compreender a fala do professor, ao afirmar, durante a entrevista, sua percepção acerca dos alunos da EJA:

> Eu não acho que eles (alunos do noturno) tenham o mesmo nível de aprendizagem não. Acho que tem todas essas questões de idade, de falta de tempo, isso interfere. Eu não exijo muito mais. Mas eu exijo mais dos alunos diurnos e quando você tenta exigir um pouco mais do noturno, você acaba se frustrando. (Péricles)

O professor Péricles não apresenta maiores preocupações quanto a determinadas situações em sua sala de aula. Parece não querer perceber que a saída de alguns alunos da sala, após sua respectiva apresentação, causa grande prejuízo para eles e para a turma: dispersão atrapalha os colegas que irão fazer a sua apresentação e deixa a sensação de que tudo ali não tem importância, por isso pode-se entrar ou sair da sala sem nenhum constrangimento. Percebemos, naquele momento, que o professor perdeu uma importante oportunidade para trabalhar questões como o respeito ao outro, normas de conduta e socialização.

Muito próxima da percepção do professor Péricles, quanto à visão que se tem dos alunos da EJA, a professora Priscila se expressa da seguinte forma:

> [...] Os alunos da EJA noturno são muito fracos, a gente nem sabe como eles passaram na questão de erros ortográficos, de pontuação, de estrutura de frase.[...] Trabalho muito a escrita, a leitura e a interpretação para ver se melhora. (Priscila)

Não há unanimidade em relação aos depoimentos do prof. Péricles e da profª Priscila, os quais enfatizando que os alunos da EJA "não possuem o mesmo nível de aprendizagem" e que "são muito fracos", pois o prof. Coriolando, por exemplo, discorda dessa posição:

> [...] quando eu vim trabalhar com a EJA, percebi que se subestimam muito eles (os alunos). Existe até um preconceito por parte de uns colegas (professores), porque não pode, porque eles (os alunos) não vão conseguir. Só que com os meus alunos do diurno e do noturno que eu trabalho aqui 5ª e 6ª, existe uma turma ou outra que não tem como, mas existem outras que têm as mesmas perspectivas, conseguiam o mesmo grau de interpretação, de criticidade, de construção e desconstrução do conhecimento também, assim como os do diurno. (Coriolando)

É interessante que, mesmo depois do depoimento citado acima, a profª Priscila insiste em afirmar sua identificação com a concepção construtivista. Ela se expressa da seguinte forma: "[...] eu me identifico com o Piaget, que é o que a gente mais estuda é o construtivismo. [...] não trabalho com aquele método tradicional da escola".

Entretanto, a prática da professora se distancia muito do que ela denomina de construtivismo. Durante a observação da aula, a atuação da professora ocorre da seguinte forma: ao trabalhar com os alunos do Módulo I (5ª série), turma com apenas nove alunos, a professora realiza a revisão dos conteúdos de adjetivos e predicados. Nessa atividade, não contextualiza os conteúdos e não os articula com a realidade do aluno, perdendo a oportunidade de utilizar o material mais próximo, como os próprios objetos da sala de aula. Simplesmente se dirige à lousa, apresentando palavras e frases soltas, sem nenhum contexto e significado. Registra na lousa o seguinte exemplo*: O cavalo é lindo*. Em seguida, promove a discussão das questões gramaticais da frase.

Mais uma vez, fica explícito o distanciamento entre o trabalho com a Língua Portuguesa e as experiências e conhecimentos que o aluno possui. Há, portanto, uma grande distância entre o que a professora Priscila afirma ser sobre sua concepção teórica e suas ações na sala de aula.

Outro professor da área de Língua Portuguesa, o professor Peter afirma, durante a entrevista, que se sente influenciado por Freire, principalmente quanto ao aspecto da contextualização. Ele afirma: "Eu deixo o que estou explicando para contextualizar a fala do aluno". Entretanto, o que constatamos, quando das observações, não reflete coerência com a fala do professor.

Em uma de suas aulas, ao trabalhar com o tema Drogas - uma moeda de duas faces -, no módulo IV (8ª série), com 13 alunos, o professor, após um comentário superficial acerca dos vários tipos de drogas, inicia a cópia do resumo na lousa (atividade muito comum entre os professores), com o seguinte registro: Com base no que foi citado, pode-se dizer que todos já usamos um tipo de drogas: antitérmico, maconha - era usada pelos Egípcios para o desenvolvimento espiritual. Ao escrever a palavra antitérmico, o professor pergunta: junto ou separado? (Todos ficam em dúvida, mas mesmo assim o professor não busca o dicionário e, mesmo com a dúvida coletiva, se dá por satisfeito). O que demonstra comodismo por não ir à procura de dicionário, o que significa um péssimo exemplo para os alunos e a perda da oportunidade para discutirem a escrita e o significado de outras palavras grafadas com hífen.

Ao registrar no resumo a palavra maconha, o professor comenta: [...}"não faz mal não, depende de como você usa...". Aqui, se identifica uma prática absolutamente desprovida de reflexão e de criticidade. Todos estavam apáticos, como se o assunto fosse algo distante e sem importância. O professor em nenhum momento buscou promover o debate, a contextualização da sua afirmação "não faz mal não, depende de como você usa". Isso é extremamente perigoso, numa localidade de periferia, onde o próprio professor Peter e os demais professores não utilizam o serviço de transporte coletivo, por não se sentirem seguros com os moradores do bairro, porque há assaltos, violência, usuários de drogas, com muita freqüência.

Parece-nos fortemente presente na prática dos professores Purilúcia, Péricles, Priscila e Peter, e de vários outros que atuam na EJA, a espontaneidade ou o pensamento espontâneo (pensar e agir sem uma reflexão crítica). A espontaneidade é uma das características da vida cotidiana. É, portanto, na esfera do pensar espontâneo que ocorrem as interações sociais, a formação de hábitos e costumes, o lazer, o uso da linguagem, entre outras aprendizagens. Pois, segundo Agnes Heller (1989, p.30), "[...] se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis".

Outra professora de Língua Portuguesa, Poliana, que durante seu depoimento se autodenominou de "tradicional, mas não de tradicionalíssima", em uma de suas aulas observamos o trabalho dela com produção textual: ela solicitou aos alunos a produção de um texto: O que é a felicidade (texto com o mínimo de 15 linhas). Após a atividade, depois de uns 30 minutos, a professora inicia as correções individuais em sua carteira, chamando a atenção, especialmente, para a parte gramatical. Nesse período, o celular toca pela 3ª vez, e a professora atende ao telefone em plena atividade de correção textual. Aqueles alunos que terminaram a produção textual, enquanto aguardam pela professora para corrigir

individualmente seu texto, se dispersam, indo para o corredor e até para as salas vizinhas. A professora, tranqüilamente, continua a correção individual dos textos, em seu birô, e nada faz quanto à dispersão dos alunos.

Identificamos durante as observações que a professora Poliana estabelece, também, uma relação muito afetiva com seus alunos, isso se reflete no seguinte depoimento:

> [...] eu procuro dá temas: “O que eu quero ser quando crescer”, “O que eu gostaria de ganhar no Natal”. São temas que eu procurei conhecer os alunos através desses temas. À noite [...] eu só trago temas diferentes, além desses (acima citados), também eu trouxe “o que é felicidade?”, e às vezes chegam (os alunos) a minha mesa e choram. Eu contei a você a história de Priscila, e através desses textos eu aproveito, porque eu vou corrigindo um a um e com eles perto de mim mostrando os erros, tanto à tarde como a noite. (Poliana)

Inicialmente percebemos pelo depoimento da professora Poliana uma certa infantilização nos temas propostos para jovens e adultos, como: *O que eu gostaria de ganhar no natal*. Mas o que se sobressai, em sua prática, são os laços afetivos que ela estabelece com seus alunos. Isso se evidencia pela aproximação e gestos de carinhos demonstrados. Certamente as escolhas dos temas dos textos, com ênfase nos aspectos mais afetivos, contribuem para aproximar professor e alunos. Entretanto, não identificamos textos ou discussões numa abordagem mais crítico-reflexiva, que abarcam temas sociais, questões políticas, econômicas ou culturais. A preocupação maior da docente era com a escolha de temas que evidenciassem a subjetividade dos sujeitos, sem estabelecer, necessariamente, relações com os outros aspectos da dimensão humana.

Outra ênfase dada era em relação à identificação dos erros gramaticais. O erro era aqui trabalhado como algo a ser evitado. A professora não conseguia compreendê-lo como uma hipótese do aluno sobre o seu objeto de conhecimento, conforme a concepção construtivista.

Aspecto também importante na prática da professora Poliana é a utilização das anotações no caderno, geralmente retirados da lousa, sob forma de esquemas, anotações ou exercícios. Para a professora essa prática se configura como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

> [...] eu peço que eles façam anotações no caderno e dou ponto por isso, aí metade da sala copia tudo bonitinho e eu dou visto, mas quando eu falo amanhã é dia de visto, amanhã, se não trouxer, eu não recebo mais. [...] eu percebo que 90% da turma anota tudo na sala, eles (os alunos) escrevem, não tem preguiça, são muito interessados. Na 8ª série, você conta um ou dois que não tem interesse de copiar nada, nem de participar. [...] no início eles queriam nota, e eu falei que avaliação seria feita no cotidiano em sala de aula e tal, aí eles compreenderam e gostaram. [...] os exercícios eles fazem tudo para não ter que esperar pelo dia da prova. [...] tem uns que falam: oh professora eu vim só por causa da sua aula, por que eu sei que sua aula vale nota, uma aula eles sabem que vale nota, porque a nota é todo dia. Isso faz com que eles não faltem à aula. (Poliana)

A professora utiliza a técnica da anotação como instrumento de poder e de intimidação. Ao afirmar que, no dia seguinte, dará o visto e, se não trouxer o caderno, não terá pontos, os alunos se sentem obrigados a escrever tudo, e essas anotações são identificadas pela docente como participações, por isso a professora diz que os alunos não têm preguiça e são muito interessados. Utiliza-se, inclusive, desse expediente para garantir a presença nas aulas.

A ênfase no erro, na cópia, na aula que vale nota, na ausência de discussões de temas relevantes, são alguns dos instrumentos que nos levam a concordar com a professora, quando ela se autodenomina de tradicional, mas não de tradicionalíssima.

Elemento marcante na prática do profª Poliana é, sem dúvida, a relação de afetividade com os alunos. Nesse sentido, identificamos que, na sua prática, uma das características da vida cotidiana se sobrepõe: a entonação. Esta é, segundo Rossler (2004, p.109), “uma espécie de tom afetivo que existe à volta de cada pessoa. Esse elemento desempenharia um papel importante principalmente no que diz respeito à avaliação dos outros e à comunicação”.

Entretanto, encontramos na área de língua portuguesa uma professora que apresenta uma postura diferenciada, se distanciando das características da vida cotidiana e se aproximando da não cotidianidade. A partir de seus depoimentos e de algumas observações realizadas na sala de aula, percebemos certa aproximação entre suas afirmações, tal como “eu me sinto influenciada especialmente por Paulo Freire”. A profª Corina afirma que o fundamento do seu trabalho é o conhecimento que o aluno já possui. E esse estágio de conhecimento não pode ser considerado como algo homogêneo, porque cada aluno possui sua singularidade. Corina chama a atenção para que se leve em consideração não o produto, mas o processo de construção do conhecimento e, segundo ela, é isso que precisa ser mais valorizado: “[...] você não pode ter um parâmetro único para todos, não pode, porque cada ser

cresce dentro da possibilidade dele... [...] como ele cresceu, o que ele adquiriu, como ele veio e como ele está".

Durante uma das observações, a professora iniciou sua atividade trabalhando com as discussões e os textos da aula anterior. A temática da produção textual tinha sido *O Brasil que queremos*. Verificamos uma boa articulação quanto aos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações. Na aula seguinte, exatamente a aula que observamos, a professora então informa que será realizada uma revisão de verbos. Solicita que todos peguem o texto construído na aula anterior. Pediu para os alunos trocassem os textos entre si, promovendo uma atividade em dupla. Em seguida, solicita que cada aluno, no texto do colega, circule e destaque os verbos transitivos e intransitivos, justificando-os. Os alunos demonstram bastante empenho nessa atividade.

Após a revisão dos verbos transitivos e intransitivos, a professora Corina pede que cada aluno fique agora com o seu próprio texto. Assim, os alunos passaram a realizar, a partir da leitura individual e oral, a análise coletiva das idéias contidas no texto, destacando os problemas e as virtudes do Brasil, ressaltando a importância da postura de participação e de intervenção do cidadão. Durante as leituras de cada texto, se percebeu que os comentários da turma e a avaliação mais pontual da professora foram bem aceitos por todos. A professora, no final da atividade, pergunta aos alunos: trabalhamos hoje com o quê? E os alunos respondem: com leituras, verbos, questões sobre o Brasil e análise de texto. Pela tranqüilidade e familiaridade da turma quanto à proposta executada, é possível concluir que esse tipo de atividade é constante na prática dessa professora, o que talvez explique o clima de responsabilidade e envolvimento da turma. Os dois horários de aula foram muito bem aproveitados.

Durante a entrevista, a professora Corina cita alguns teóricos dos quais ela se aproxima: "[...], tem Piaget, Ferreiro, um pouco, Vygostski... [...], sofro influências do construtivismo, [...] do sócio interacionismo. [...], mas aquele que(sic) eu mais me identifico mesmo é Paulo Freire". Na prática da professora, identificamos coerência e intencionalidade na construção de uma prática respaldada nos princípios freirianos.

Ao contrário das atividades cotidianas, identificamos, na prática da professora Corina, as atividades não-cotidianas, entendidas como aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolve a ciência, a arte, a filosofia etc. Para alcançá-la, o homem precisa estar em relação consciente com a atividade que realiza, bem como com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades

cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já foi citado, de forma “natural e espontânea”, não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela “naturalidade e espontaneidade”, as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade**.**

Quanto ao ensino de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, observamos muita semelhança entre as práticas pedagógicas dos três professores pesquisados. A professora Petrusca parece ter consciência de que a disciplina não agrada muito aos alunos. Ela assim se expressa:

> Eu tento ser o mais criativa possível, mas sei que não agrado a todos. Até porque muitos já criaram antipatia pela disciplina, eu tento mudar essa concepção, às vezes consigo. Utilizo músicas, palavras que estejam presentes no cotidiano, textos que tratem de algum assunto que eles já tenham conhecimento etc. A dificuldade de conseguir cópias, a falta de interesse dos alunos, atrapalham bastante o desenvolvimento de atividades envolventes. (Petrusca)

Durante nossa observação, compreendemos a fala da professora, ao afirmar que alguns alunos já criaram resistências quanto à disciplina Inglês. Em uma das aulas da professora, constatamos a entrega de um exercício, xerocopiado na metade de uma folha de ofício. Um dos exercícios, exatamente a 5ª questão, apresentava o seguinte conteúdo: Que horas marcam os relógios abaixo? Letra a. 8:20; letra b. 9:40 sucessivamente a até a letra h. Ao lado de cada alternativa, havia uma linha para que o aluno escrevesse a resposta. Perguntei-me: cadê os relógios? E conclui: tudo indica que a professora retirou o exercício de algum livro de inglês e se esqueceu de desenhar os relógios.

Todas as questões propostas eram completamente distantes do contexto dos alunos, nada que refletissem suas experiências, realidades e interesses. Uma aula que não teve início nem fim, apenas cumpriu horário, pois a apatia e o desinteresse dos alunos frente à aula era enorme. De certa forma, nos parece que, diante dessa situação, se estabelece um pacto da mediocridade, pois os alunos demonstram, devido à dispersão e desinteresse, uma certa recusa frente ao tipo de atividade proposta, e a professora, por sua vez, ignora esses sinais, mas não há nenhuma iniciativa de discussão, de crítica da situação.

Observamos a aula de Inglês ministrada pelo professor Peter, o mesmo professor de Língua Portuguesa, na qual contatamos que a sua postura não é muito diferente da professora Petrusca. O professor passa grande parte do seu tempo copiando lentamente quatro questões

na lousa: Qual o texto em inglês que (sic) você mais gostou de trabalhar? Por quê? Retire do texto " Our father" (Pai Nosso) uma frase e a respectiva tradução. Uma atividade solta, desmotivante, desinteressante, e os alunos copiavam como uma obrigação, sem discutir, sem participar. Detinham-se, apenas, na cópia mecânica do exercício.

Antes de observarmos as aulas da professora Perla, ela tinha feito o seguinte comentário:

> [...] você não consegue ter o mesmo resultado. O pessoal da noite não consegue entender, você tem que ir por um caminho mais fácil para eles possam compreender, porque se você usar o mesmo material, o rendimento não sai nada. Como eu não tinha uma visão muito clara do que era o noturno, ai eu usava o mesmo material e me arrependi, [...] e hoje eu preparo diferente material, completamente diferente, porque se for o mesmo não rende, o que falo numa 5ª série, eu não falo à noite. (Perla)

Esse depoimento da professora não reflete o que constatamos durante as observações: a professora Perla, ela entra na sala e distribui uma apostila xerocopiada de inglês, material esse que a professora utiliza em uma escola particular que ministra, exclusivamente aulas de língua estrangeira. Esses materiais, identificados na capa da apostila como *Module III, unit I e module III, unit 3,* são trabalhados com os alunos da EJA dos módulos III e IV (7ª e 8ª séries). A apostila é entregue para ser estudado em dupla, os alunos as recebem, abrem e depois fecham a apostila sem nenhum envolvimento ou interesse.

Isso, de modo algum, contempla as necessidades e expectativas dos alunos da EJA. O material é completamente inadequado para essa clientela. A professora se esforça em esclarecer que é um ótimo material, inclusive trabalhado em uma escola particular, mas nenhum de seus argumentos desperta o interesse do aluno. Mais um exemplo de extrema falta de bom senso, que só colabora para provocar aversão a algo extremamente importante numa sociedade inserida na era das grandes revoluções tecnológicas.

O que identificamos com o ensino de Inglês foram aulas enfadonhas, completamente contrárias aos princípios que norteiam a EJA, o que não é de se estranhar o fato de tamanha dispersão e falta de interesse dos discentes.

Parece-nos que, na prática docente dos professores Petrusca, Peter e Perla, está presente outra característica da vida cotidiana: a ultrageneralização do pensamento cotidiano. Trata-se do estabelecimento, a partir de experiências particulares ou de generalizações tradicionalmente difundidas na sociedade, de idéias acerca de determinadas situações ou

problemas. As pessoas agem a partir dessas generalizações, num manejo grosseiro do singular. Para Heller (1989, p.34), "Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar".Assim, o indivíduo passa a ultrageneralização, quando assume estereótipos, analogias e esquemas já elaborados que lhe são colocados pelo meio em que cresce. Os juízos provisórios, os preconceitos, as analogias e o uso dos precedentes são formas de ultrageneralização.

Quanto à Educação Artística, observamos apenas uma aula, ministrada pelo professor Péricles, também professor de Língua Portuguesa. Nesse dia, o professor informa que a avaliação da disciplina de Artes será a produção, em grupo, de uma árvore de natal, utilizando sucatas. O critério de avaliação será a criatividade. O professor, em seguida, se dirige à turma e diz: "lembram que na outra aula a gente falou sobre curiosidades?" Vou continuar. E de posse de uma folha de ofício em mãos, segundo o professor, com curiosidades retiradas da Internet, apresenta aos alunos algumas curiosidades: por que o povo francês não toma muito banho? Resposta: Porque a Europa faz muito frio. Outra questão: o que é ano bissexto? Durante todo o período de sua aula de Artes, o professor utiliza desse procedimento. Os alunos se dispersam e o professor segue em frente.

A sensação que sentimos foi a de que o docente apenas preenchia o horário, pois seria quase impossível identificarmos que aquela atividade proposta correspondia à disciplina Artes para alunos da EJA.

Quanto à Área de Ciências Físicas e Biológicas (Ciências e Matemática), apresentaremos, inicialmente, as observações realizadas com apenas duas das três professoras de Ciências[25]- Paula e Plácida.

A professora Paula admite, na entrevista, sua fragilidade quanto ao seu desempenho na modalidade da EJA."Meu suporte não é adequado para trabalhar com a EJA, aí precisava de toda uma capacitação para me embasar nessa modalidade. [...] Na medida do possível, sim, eu busco esse suporte sozinha, tendo fazer uma correlação".

Mesmo a professora Paula conseguindo identificar suas dificuldades, isso não é suficiente para a construção de um trabalho mais criativo e significativo, pois ao observarmos algumas de suas aulas, predominavam a utilização de exercícios, alguns mimeografados e outros, na lousa. As questões se baseavam mais em perguntas e respostas, tais como: Como a

[25] Uma das professoras de Ciências, recentemente aprovada na seleção de mestrado em sua área, não pode participar de nossa pesquisa, segunda ela, pela ausência de tempo disponível.

célula se organiza para formar um organismo? Quais as funções dos seguintes organelas: a) proteínas, b) lisossomos, c) ribossomos, d) mitocôndrias.

Verificamos, também, que a docente realiza pouca articulação entre os conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos. A ausência de discussão, de debates, de produção textual, de práticas de experimentos, de interdisciplinaridade, bem como a má utilização do tempo com atividades mecânicas como retirar da lousa os esquemas, resumos e exercícios são opções extremamente prejudiciais e demonstram alguns entraves no ensino de Ciências.

A professora Plácida afirma que seu maior obstáculo foi quanto ao horário de chegada dos alunos. A professora, mesmo com três horários geminados, não conseguia contemplar seu planejamento.”Às vezes você chega com a aula, eles participam e no outro dia não estão nem aí pra você como professor. [...] às vezes você prepara uma aula e acha que ela vai ser dez e chega lá não é.*”* O depoimento de Plácida segue a mesma seqüência de pensamento:

> [...] três horas aula dá (sic) até para montar um mini projeto na sala, mas se eles chegassem no horário. [...] tem aluno que chegava 8:00h (20:00h) e a aula termina 8:40(20:40h). Então como tinha um número reduzido de alunos ficava inviável, porque quando chegava 6:40 (18:40h) não tinha ninguém, 7:00h (19:00h) não tinha ninguém, quando eles iam chegar era 7:20h (19:20h) ou 7:30h (19:30h). Aí chegavam alguns. [...] isso dificultou muito o meu trabalho. Às vezes eu começava a aula com três alunos na sala, aí depois de 30 minutos que eu tinha começado a aula, chegava outro aluno, ai tinha que retomar tudo que eu já tinha dito e atrasava. Às vezes eu notava que eu planejava, achava que ia ser se uma maneira e não era, chegava lá e eu não concluía o que eu queria concluir. [...] só que esse tempo, se tornava muito curto, porque os alunos não cumpriam o horário, e esse foi a maior dificuldade mesmo que eu encontrei no EJA. [...] Então eu sei que eu deveria buscar mais, estudar mais, mas o corre-corre do nosso dia-a-dia a gente fica cansado.

A professora Plácida se esforça para promover discussões, debates, participações, entretanto ela mesma percebe que precisa compreender melhor o trabalho com a EJA. Seu trabalho ainda não sensibilizou, não envolveu os alunos, por isso eles pouco se esforçam no cumprimento do horário. Aqui também está presente o ensino fragmentado, compartimentalizado, há ausência de atividades a partir de experimentos, há pouca ousadia e criatividade, o que acarreta a subutilização de espaços que poderiam ser mais bem aproveitados como, por exemplo, a cozinha. O aluno, de fato, não se sente motivado, não se sente co-responsável pela construção do conhecimento em Ciências. Sendo assim, nos parece que a característica da vida cotidiana que predomina na prática docente é a da imitação, pois, diante de tantos obstáculos, o que fazer? “[...] então eu sei que eu deveria buscar mais, estudar

mais, mas no corre-corre do nosso dia-a-dia a gente fica cansada". (Plácida). Na assimilação do sistema consuetudinário (sistema fundado nos costumes), não aprendemos, apenas, por meio dos preceitos, mas pela imitação dos outros. Certamente as professoras de Ciências acabam imitando práticas pedagógicas, que, de algum modo, já faziam parte de sua experiência.

Quanto aos professores de Matemática, suas práticas eram, de fato, muito próximas. Encontramos, apenas, uma pequena diferença no trabalho realizado pela profª Dila. Apresentaremos, brevemente, algumas observações realizadas nas salas das professoras Petrônia, Pepita, Paloma, Paulina e Dila**.**

A professora Petrônia, durante sua entrevista, afirma "eu sei que sou um pouco tradicional, só não sei como mudar isso". Durante algumas observações, presenciamos que a professora Petrônia trabalha, basicamente, com aula expositiva e exercícios na lousa. Durante a atividade de correção, ela sempre se dirige à turma, no intuito de que os alunos participem da resolução. Num determinado exercício de fração, a professora pergunta para a turma: sessenta divididos por vinte? Como a turma nada responde, ela pergunta várias vezes insistentemente, num tom agressivo e constrangedor."Eu não acredito que vocês não saibam".

Em uma outra observação, ao realizar as correções de exercícios na lousa, ela vai perguntando e espera que os alunos respondam suas perguntas a respeito dos cálculos. Nesse dia, um dos alunos, após aguardar, sem sucesso, que os colegas respondessem, tomou então a iniciativa de responder as perguntas da professora. Esse aluno, um dos mais experientes da sala, achando que estava contribuindo com a professora e com a turma, ouve da professora (de forma ríspida), a seguinte frase: "Deixa os colegas também participarem!". Ele então se retira da sala, bravo, e ninguém tece comentários. Entendemos que o acontecimento, nesse contexto, se tornou um recado coletivo, ao servir de exemplo, para que nenhum outro aluno se comportasse da mesma forma, desagradando a professora. O conflito, por nós presenciado, foi resolvido pela professora Petrônia, através da analogia ou pela ultrageneralização**,** conforme Heller (1989), ou seja, a professora utilizou a extensão de um princípio ou de um conceito a todos os casos a que seria possível aplicar. Esse fato servirá de modelo para inibir comportamentos semelhantes.

Outra professora da disciplina Matemática, Pepita, faz o seguinte comentário: "Eu estou mais para o lado do tradicional, mas eu quero ver o outro lado também, fico em cima do muro". Ela utiliza o mesmo procedimento de exposição oral e correção de exercícios. Em algumas aulas, observamos que todo o período era destinado para copiar os exercícios no caderno e respondê-los na sala, cujas correções seriam realizadas, normalmente, só na

próxima aula. Esses eram sempre retirados diretamente do livro ou do caderno do professor. Exercícios direcionados para qualquer turma de 5ª a 8ª de seriação.

A professora Paloma expressa bem como o trabalho em matemática é desenvolvido:

> [...] numa aula de 40 minutos se eu perco 20 copiando no quadro. Se eu tivesse um módulo ou um livro didático com exercícios, por exemplo, eu já daria uma atenção maior pra aqueles alunos que estão com dúvida na hora de resolver. Pelo menos algum material pro aluno usar em sala de aula. A gente perde muito tempo copiando no quadro, por eu não tinha condições de está xerocando sempre as atividades por minha conta para os alunos.

Entendemos ser desnecessária alguma consideração acerca desse depoimento, pois a aula se resume em correções de exercícios, em que a professora explica como resolvê-los, e os alunos tentam memorizar as fórmulas matemáticas.

Segunda a professora Paulina, ela tenta não ser tão tradicional. Assim ela se expressa: “eu busco assim, não ser tão tradicional, o que eu digo é o seguinte: (não) utilizar o quadro de giz e o gogó não tem como, só que eu busco muito meus livros didáticos de matemática...”. Perguntado à professora se esses livros são contextualizados quanto aos interesses e necessidades dos alunos da EJA, ela afirmou que não.

Constatamos que a professora Paulina, em aula anterior, após expor o conteúdo, entregou para os alunos uma lista de exercícios. No dia em que realizamos a observação, a aula se restringiu, apenas, às tentativas de responder a lista, com a colaboração da professora. Essa prática é vista como muito útil, pois economiza tempo dos alunos, dispensando-os da cópia das questões da lousa para os cadernos. Provavelmente, a sua lista de exercícios foi retirada de um dos seus principais instrumentos de trabalho: seu livro de Matemática. Ao verificarmos as questões propostas, pouco se diferem dos exercícios utilizados pelos demais professores.

Para as professoras Petrônia, Pepita, Paloma, Paulina e outras que atuam no REAJA, sua prática se aproxima da perspectiva mecanicista, em que o conhecimento é adquirido pelos processos, a saber: do simples para o complexo, do particular para o geral, sempre numa seqüência fixa. O aluno é tido como uma “tabula rasa”, sem conhecimento ou hipóteses prévias do objeto a ser conhecido.

A professora Dila parece ter desejo de modificar essa prática reduzida e limitada à aula expositiva e aos exercícios na lousa. A professora afirma que, em sua prática, estão presentes algumas influências como:

> [...] Vygotski, Gardner e Piaget, na medida do possível, estão presentes. Influenciam-me a trabalhar uma educação voltada às construções do conhecimento pelo próprio aluno, mediando de modo que essa construção seja buscada por ele. Na EJA, se você não estiver antenada com a teoria freiriana, não adianta nada, Tudo que for fazer tem que está dentro do tema gerador. Como matemática é uma disciplina difícil de encaixar, procuro fazer, ao máximo, atividades que contempla (sic) o tema. [...], mas, tenho falha, nem sempre estão tão criativas. Como tenho que trabalhar dentro de um tema gerador utilizo jogos, situações-problema, revistas, jornais, música e seqüência-didática.

Mas a professora também afirma em seu depoimento: “Isto não quer dizer que eu tenha deixado de lado o tradicional, em muitos momentos preciso dele para fazer o meu trabalho”. Verificamos, durante as observações, que, mesmo que a docente possua uma outra compreensão acerca do ensino da matemática e afirme sua tentativa de empregar uma metodologia mais lúdica e contextualizada, através de jogos, jornais, tema gerador, situações problemas, dentre outros, ela pouco se aproximava dessa abordagem.

No início de uma das aulas observadas, a professora emprega todo o seu horário na correção de exercícios anteriores, trabalhando o conteúdo de MMC e MDC. No dia seguinte, ela revisa o conteúdo MMc e MDC com situações-problema, atividade esta retirada do seu livro. Uma dessas questões foi a seguinte: na última eleição para prefeito da cidade de Cinco Passos, havia dois candidatos - Antônio Carlos e João Pedro. Na tabela, estão computados os votos de todos os eleitores de Cinco Passos: Antônio Carlos, na 1ª zona: 8.546, na 2ª zona: 5294; João Pedro, na 1ª zona: 5480 e na 2ª zona: 7352. Votos em branco, na 1ª zona: 258 e na 2ª zona: 10865. As questões seguem abaixo: a) qual o total de eleitores da 1ª zona? B) qual total de eleitores da 2ª zona? C) qual o total de eleitores de Cinco Passos? d) quantos foram os votos em branco? e) quem ganhou a eleição para prefeito? Devemos ressaltar que todos os exercícios trabalhados em sala eram retirados do livro da professora. A professora inicia uma breve discussão, mas não dá seguimento, provavelmente preocupada com o horário de aula.

Ao considerarmos o material coletado dos grupos focais, das entrevistas e das observações, constatamos que a professora se esforça para qualificar seu trabalho. Entretanto, sua postura ainda não contempla, efetivamente, um ensino mais articulado com a realidade do

educando. Sentimos que a professora poderia deixar o livro e construir, coletivamente, as situações-problema, a partir dos debates e problematizações com a própria turma. Assim ela envolveria mais os alunos no processo, retiraria exemplos do cotidiano deles e problematizaria alguns aspectos da política brasileira, estadual e municipal. Dessa forma, eles exercitariam suas habilidades matemáticas de maneira mais contextualizada e significativa.

Também nos chamou atenção a iniciativa da professora Dila em planejar e executar uma oficina, com a carga horária de cinco horas-aula, utilizando atividades lúdicas e contextualizadas[26].

Fomos, aos poucos, percebendo que o trabalho da professora Dila, mesmo apresentando um diferencial, quando comparado com a prática das professoras Petrônia, Pepita, Paloma e Paulina, ainda está atrelado ao cotidiano, pois, ao não conseguir superar as limitações impostas ao seu trabalho, volta-se ou para as velhas ações, como, por exemplo, trabalhar o MMC e o MDC completamente descontextualizados, ou para modelos mais novos, trabalhando com situações problemas ou jogos, mas prevalecendo, ainda, uma metodologia pouco problematizadora. Sua prática ainda não contempla uma perspectiva de formação crítico-reflexiva.

Assim, resguardando suas especificidades, especialmente no caso da profª Dila, nos parece que a prática docente dos professores de Matemática apresenta outra característica da vida cotidiana: o pragmatismo**.** Essa característica da estrutura da vida cotidiana exerce a função de unidade imediata entre pensamento e ação, não havendo espaço para a teorização das atividades da vida cotidiana, pois, nessa dimensão, é muito mais a funcionalidade que determina os pensamentos e ações do que teorias ou filosofias. Para Heller (1989, p.32), "As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis".

No que se refere às Humanas (Geografia e História), observamos as práticas pedagógicas de Paulo, Diana e Coriolando, professores de Geografia, e de Pablo, Patrícia e Cornélia, professores de História, as quais se diferenciam das posturas dos professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O professor Paulo, responsável pela disciplina de Geografia, há dois anos trabalhando com a proposta do REAJA, dá o seguinte depoimento: "[...] Infelizmente a falta de recursos

---

[26] Infelizmente não foi possível acompanharmos a operacionalização da atividade, por conta de outros compromissos nas escolas, mas ouvimos, através de conversas informais, que o trabalho nas oficinas foi muito bom.

limita a abordagem diferenciada da tradicional. Por mais que você se esforce, acabo fazendo um trabalho tradicional, apesar de trazer textos (críticos) para discutir".

Acompanhando o trabalho do professor, constatamos o seu empenho para viabilizar textos para os alunos, materiais ora xerocopiado, ora mimeografado. Entretanto, mesmo concordando com o professor quanto à relevância dos recursos no processo de ensino-aprendizagem, não constatamos, em nenhum momento, mobilizações individuais ou coletivas, pontuais ou permanentes com o objetivo de modificar essa realidade.

No que se refere, especificamente, às observações, verificamos que o professor utiliza muito o expediente de exercícios mimeografados ou na lousa, de perguntas e respostas, com questões que não despertam o exercício da crítica e de novas elaborações. Também é comum o professor expor o conteúdo sem proporcionar maior participação dos alunos.

Ao trabalhar o conteúdo *Rosa dos ventos*, o professor não utilizou mapas ou globo. Apenas distribuiu uma folha xerografada para trabalhar as coordenadas latitude e longitude. Com a utilização de vários desenhos na lousa, o professor desenvolve uma aula bem explicativa. O que observamos, entretanto, foi à ausência da participação do aluno e inexistência da construção de relações entre os aspectos geográficos e os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Também não identificamos, como característica presente nas aulas do professor Paulo, o trabalho com o tema gerador, a articulação com as outras áreas de conhecimento e nem a construção do debate, do diálogo, da interação.

A outra professora de Geografia, a professora Diana, afirma se sentir muito influenciada por Piaget e Freire:

> [...] principalmente quando Piaget fala que o aluno traz o seu conhecimento... [...] ele (o aluno) traz algo do cotidiano, e a escola vai acrescentar. Acho que também Freire...[...], por exemplo, você pode pegar aquela fala do aluno e dá a sua aula. Isso me lembra muito as desigualdades sociais, na minha rua não tem esgoto, aquele assunto já dá para trabalhar uma aula de Geografia.

Tentamos verificar de que forma essas afirmações da professora se efetivam na sua prática de sala de aula. Iniciamos nossas observações acompanhando algumas aulas, nas quais a professora estava realizando atividades de revisão de conteúdo para a avaliação. Nesse período ela, apenas, utilizou a exposição oral, a lousa e o giz. Em uma das observações, em uma das turmas do módulo II (6ª A), a professora inicia sua revisão com o conteúdo Vegetação brasileira, discutindo sobre Caatinga e Mata atlântica. Durante seu período de aula,

os alunos perguntam muito sobre a forma como será organizada a avaliação; a professora tece alguns comentários e retorna para a revisão dos conteúdos. Obtém uma boa participação dos alunos, mas ele pouco os estimula a relacionar essas questões com outras áreas de conhecimento.

Em uma outra turma do módulo II (6ª B), a professora inicia a atividade com o mesmo conteúdo, mas, em seguida, os alunos começam a comentar em relação à Reforma Agrária, ao Movimento dos Sem Terra... E fica evidente que, em aulas anteriores, essas discussões tinham sido realizadas, pois os alunos relembravam muito o que o colega tinha dito a respeito. Entretanto, ficou a impressão de que a professora já estava satisfeita com as discussões anteriores, pois, sutilmente, ela retomou a revisão dos conteúdos: Mata atlântica, Faixa de transição, Cactos, Cipó, Palmas...

O que nos chamou a atenção foi ter percebido que, em outros momentos, existiram discussões acerca de reforma agrária, trabalho infantil, mortalidade infantil..., pois, como já afirmamos, essas questões apareceram nas falas dos alunos com muita coerência e propriedade. Isso demonstra a preocupação da professora em discutir aspectos mais pontuais das políticas públicas e sociais, no contexto micro e macro. Entretanto, ela perde um momento importante, para que os alunos começassem seu processo de sistematização, ou através da produção textual, ou através da sua oralidade. Isso não aconteceu, pois prevaleceu o domínio da fala e das considerações da professora.

As falas dos alunos evidenciam uma postura reflexiva acerca dos conteúdos trabalhados, o que, provavelmente, é reflexo de uma postura crítica da professora. No entanto, parece que ela, ainda, não compreende que os momentos de debates, discussões e sistematizações são momentos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Há uma perda quando a professora Diana ignora ou posterga o debate para outro momento, priorizando a revisão de conteúdos programáticos para a avaliação.

Tanta a professora Dila (de Matemática) quanto à profª Diana (de Geografia) apresentam práticas diferenciadas, nos dando a impressão de serem até menos utilitarista, pois inicialmente parecem se aproximar de uma prática refletida, mas logo identificamos que suas ações não extrapolam os limites impostos pelas condições postas, o que impede o avanço no sentido da intencionalidade, da finalidade na execução das atividades.

Quanto a Coriolando, o terceiro professor de Geografia, ele afirma se identificar com as idéias freirianas: “[...] comecei a me interessar por ele, pelo o que eu li na Universidade. Quando eu comecei a trabalhar com a EJA, eu me informei um pouco mais. [...] Paulo Freire me faz refletir muita coisa”. O professor afirma, também, a abordagem da geografia crítica:

> [...] não quero que eles peguem o assunto e decorrem, volta e meia eu jogo umas questões que vão fazer com que eles reflitam, [...] eu não trabalho muito com a geografia quantitativa, voltada só para os dados, eu busco mais a geografia crítica, numa prospectiva humana. (Coriolando)

Coriolando foi o primeiro e único professor de todos que observamos que utiliza o círculo como a melhor forma de organizar seu trabalho. Iniciou suas atividades solicitando que os alunos peguem o texto e a letra da música de Cazuza (Brasil, mostra a sua cara), retomando a discussão da aula anterior. A temática do texto são as questões referentes à exploração social.

O professor, então, propõe que os alunos articulem o texto mimeografado com a letra de música de Cazuza em questão, promovendo a discussão e o debate acerca de problemas sociais. É um bom debate, bem participativo, com articulação de questões do cotidiano e estabelecendo relações entre os conteúdos da disciplina Geografia, a partir do texto, ao discutirem espaços geográficos, como a população está distribuída nesses espaços e as questões polêmicas da letra da música.

O texto trabalhado na aula anterior possui um conteúdo crítico, contextualizado com a realidade da clientela, provavelmente por isso os alunos demonstram envolvimento e ótima interação com a disciplina. Isso se evidencia pelo comportamento da turma: texto e cópia da letra da música em mãos, discussão, argumentação, posicionamento crítico e interesse pelas contribuições do outro.

Em seguida, o professor solicita uma produção textual em dupla, em que os argumentos da discussão devem estar presentes. A entrega do texto será na aula seguinte. Deve-se ressaltar que essas duas aulas aconteceram nos últimos horários de sexta-feira. Todos permaneceram envolvidos em sua produção, até o término do horário.

Essa prática demonstra a importância de se ter uma finalidade, objetivos claros e metodologia criativa. Ao observarmos outras aulas do docente, sentimos o mesmo prazer, o mesmo envolvimento da turma. Percebemos certa parceria e respeito entre ambos. Saímos com o entendimento de termos presenciado uma postura pedagógica para si, ou seja, uma prática aportada na reflexão e na consciência.

Compreendemos que na escola, enquanto espaço social de aprendizagens, tanto para o educando quanto para o educador, é possível encontrarmos tanto educadores que buscam transitar para a esfera da não cotidianidade, quanto educadores que tendem a enrijecer suas práticas, cristalizando suas formas de pensar, sentir e agir. Tentaremos, brevemente, explicitar

o que diferencia um tipo de comportamento do outro. Percebemos que um dos elementos que contribuem para essa diferenciação de comportamento é, sem dúvida, a relação consciente do professor com o seu objeto de trabalho e a necessidade de reflexão sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano.

Quando Heller trata da relação do trabalhador com o trabalho, de uma forma geral, afirma que também na docência esta relação pode ser de tipo consciente ou alienada:

> Por exemplo, a docência, que ocupa um posto particularmente importante na divisão do trabalho, pode converter-se em uma atividade mecânica, estereotipada, baseada em clichês, mas também pode ocupar toda a personalidade do homem, sua criatividade etc. Portanto, não é o tipo de trabalho, mas a relação com ele, que estabelece se a pessoa que ensina às crianças a ler e a escrever o faz como indivíduo ou como homem particular. (HELLER,1991, p. 408).

A autora enfatiza, como critério de reflexão sobre o nível de consciência do trabalhador docente, a relação que ele estabelece com o seu trabalho. Dessa forma, se entendemos que o conhecimento resulta de construção histórico-social humana, a concepção de professor como agente mediador supõe a ação desse professor como sujeito que interfer, conscientemente, no processo de apropriação/produção do conhecimento por parte do aluno. Se um dos objetivos é elevar o aluno a formar uma postura crítico-reflexiva e, assim, possibilitar a sua participação na reconstrução/construção de novos conhecimentos, tal interferência se caracteriza pela intencionalidade e não pelo espontaneísmo.

Quanto aos professores de História, participaram de nossa pesquisa o professor Pablo e mais duas professoras- Patrícia e Cornélia.

O professor Pablo, em relação a suas influências teóricas, faz as seguintes considerações:

> [...] eu, particularmente, venho de uma realidade social, por conta até mesmo da igreja que participo, acredito na teoria da libertação, uma linha mais voltada para o social, fugindo um pouco dessa coisa dogmática e tradicional e fundamentalista que a gente vê. E dentro da universidade eu trabalhei com uma linha muito Marxista, mas não puras teorias que nos ajudam a construir pensamento. Eu discuto muita a questão social, a questão política, minha prática não se dissocia dessa linha, social, crítica, [...] meu trabalho é sempre voltado para esse ponto de vista, fugindo dessa história positivista, que é contada através de heróis. O homem constrói mesmo sua história cada um é agente social. Cada um tem a capacidade de transformar. (Pablo)

Ao acompanharmos o trabalho do professor, logo percebemos o distanciamento do dito (as influências) e do feito (sua prática em sala de aula). Em uma das observações, presenciamos a seguinte situação: o professor logo após adentrar-se na sala da turma do módulo II (6ª série), começa a discutir a respeito da avaliação. Informa que os conteúdos serão Grécia e Roma. Um aluno pergunta: “tem o que para estudar?” O professor responde: “e as dezesseis questões que eu passei tá pouco ainda?”. O professor começa, então, a discorrer acerca dos bárbaros. Num outro dia, na mesma turma, o professor copia, no quadro, uma parte de um texto enorme sobre o feudalismo.Ele informa que aquela será apenas uma parte, o restante será copiada em outro dia.

Numa outra turma, a do módulo I (5ª série), o professor começa a expor as duas teorias que explicam o surgimento do mundo: O Criacionismo-Deus e o Evolucionismo-Ciência-Big Bang. Afirma que os primatas (mamíferos) se dividem em hominídeos (homens) e ponginedios (macacos gorilas). Nessas e noutras práticas que observamos, identificamos uma postura acrítica, informações soltas, descontextualizadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Esse é um tema polêmico, mas a exposição passou desapercebida, não houve nenhum interesse ou questionamento.

Em outra aula que observamos, na turma do módulo IV(8ª série), o professor Pablo registra na lousa um esquema para revisão de alguns conteúdos: Revolução Industrial, Conjurações baiana e mineira e Independência do Brasil. Quanto ao primeiro conteúdo, o professor faz uma exposição oral, fala dos Estados Unidos e da Inglaterra, mas não utiliza mapas para localizá-los geograficamente. O professor continua sua exposição, afirmando a existência de duas classes antagônicas. Ma, novamente, não localiza no tempo e no espaço, ficando as informações muito abstratas, desarticuladas, desprovidas de contexto. Reconhecemos que o professor realizou uma boa exposição, mas só ele falava, só ele se constituía como centro. Durante sua exposição, qualquer barulho que ele ouvia, ele repreendia, severamente, os alunos, inclusive abrindo a porta, como forma de coação para obter o silêncio desejado. Como ele se prolongou nesse primeiro tema, resolveu deixar os outros itens para o próximo encontro.

Identificamos, na prática do professor Pablo, a existência de contradições entre sua postura e seu depoimento. Apesar de o professor negar o modelo mecanicista de ensino, afirmando possuir umas posturas críticas, progressistas quanto à construção do conhecimento, o que verificamos foi à existência de umas práticas repetitivas, conservadoras.

A outra professora de História é a professora Patrícia, que faz a seguinte consideração no seu depoimento:

> [...] Na falta de suporte teórico você acaba repetindo o que aconteceu com você, porque em alguma coisa você vai se basear para desenvolver a sua atividade. [...] Essa deficiência acontece pelo distanciamento dos cursos universitários dos outros níveis da educação e o desinteresse dos professores em conhecer mais a própria deficiência da estrutura da escola. Deveriam ser constantes esses estudos na vida do professor.

Nesse dia de observação, a professora Patrícia realiza uma atividade de revisão de conteúdo: coronelismo, clientelismo e nepotismo. Como se tratava de uma revisão, a professora solicitou que os alunos explicassem cada uma das três práticas A professora, então, a partir das definições dos alunos, foi registrando, na lousa, o significado de cada um com suas palavras e de seus alunos. Ao invés de registrar no caderno as definições a partir de sua própria interpretação, já que eles dominam esses conceitos, eles fazem a opção pela cópia da lousa. A professora percebe essa situação de dependência do aluno, mas não se pronuncia a respeito.

Em seguida, a professora Patrícia retoma uma discussão a respeito da chegada da modernidade ao Brasil. Ela afirma que essa modernidade não favoreceu a todos, apenas a elite, os ricos do país foram e são beneficiados. Exatamente quando um aluno começou a se colocar, o que provavelmente seria o início de uma discussão a respeito das desigualdades sociais, dos avanços tecnológicos, a professora interrompe a discussão, solicitando aos alunos que copiem da lousa um resumo sobre a questão da modernidade. A preocupação da professora estava relacionada ao fato de que alguns alunos disseram não possuir mais o texto e, provavelmente por isso, ela considerou que o resumo no caderno era fundamental para realização de uma posterior avaliação.

Todos os alunos começaram então a copiar o resumo da lousa no caderno sobre Chegada da modernidade ao Brasil. O texto tinha como primeiro parágrafo a seguinte redação: Os serviços públicos não acompanharam o desenvolvimento urbano, fazendo com que os bairros mais pobres ficassem cada vez mais atrasados, porque o desenvolvimento se concentrou nos grandes centros. Em seguida, a professora senta, aguardando os alunos copiarem aquele parágrafo, para, em breve, continuar a cópia do resumo na lousa.

A prática da professora Patrícia, ao solicitar que os alunos construíssem algumas definições, promoveu a participação e a articulação dos conteúdos sistematizados com as

experiências acumuladas no cotidiano, facilitando, assim, a aprendizagem. Mas logo, em seguida, ela causa frustração na turma ao não permitir a continuidade do clima de discussão, das trocas coletivas. Provavelmente por falta de compreensão de que o processo de conhecimento é gerativo, pois a professora ainda baseia seu trabalho no princípio da repetição, utilizando atividades que exigem pouca elaboração por parte do aluno - cópia da lousa, memorização de resumo e outras.

Temos a impressão de que, nas práticas dos professores Paulo, Pablo e Patrícia, está presente a característica da heterogeneidade. Esta se constitui nas múltiplas atividades rotineiras necessárias para a reprodução humana. Segundo Heller (1989), o indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as que são socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano precisa assimilar um sistema de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades *heterogêneas*, não requerem do indivíduo, necessariamente, uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de forma “espontânea e natural”, sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila.

Essas práticas possuem as características que dão suporte ao pensamento cotidiano: a espontaneidade, a heterogeneidade e o pragmatismo. Assim, as categorias “do pensar, do sentir e do agir cotidiano formam um conjunto articulado de processos psicológicos (afetivos, cognitivos e comportamentais) fundamentais para a existência e para a reprodução do indivíduo em sua vida cotidiana”.(ROSSLER, 2004, p.110) Quando essas formas de pensar, sentir e agir precisarem ser superadas e isso não ocorrer, ficando elas cristalizadas, enrijecidas, fica caracterizada a constituição de um cotidiano e de um psiquismo cotidiano alienado. Heller (1989) lembra que a alienação existe sempre em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade, sendo a vida cotidiana a que mais se presta à alienação. “Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*” (HELLER, 1989, p.38. Grifo da autora). O cotidiano passa a ser alienado apenas na medida em que a forma de organização da sociedade restringe o desenvolvimento dos indivíduos, obstaculizando seu relacionamento com as esferas de objetivação genérica para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política).

Quanto á professora Cornélia, durante o período de observações, a professora ministrou sua disciplina através de projeto de ensino. Essa iniciativa teve início quando a professora detectou fortes preconceitos na sala de aula. Pois alguns alunos demonstravam problemas com a sua própria cor da pele. Foi, então, elaborado um projeto[27]intitulado “África em nós”. Deve-se ressaltar a consciência que a professora demonstra no processo de construção, permeado por conflitos, dificuldades, entraves e superações. A professora assim se expressa:

> [...] uma experiência muito importante pra mim em 2006 foi o Trabalho de História da Arte. Tive alguns alunos que me chocaram muito e eu tive uma mudança até como pessoa. Uma aluna mesmo quando eu ensinava História da Arte me disse: oh professora eu não gosto de estudar História da Arte. Eu perguntei por quê? Porque você fala de coisas que (sic) eu não gosto de falar. E ela é negra. Aí perguntei: e o que é que você não gosta de falar? Eu não gosto de falar sobre o negro não. Aí eu senti que seria importante abri essa discussão através da elaboração de um projeto. Mas não foi fácil, na 6ª série, por exemplo, foi muito conflituoso, eu tava muito decepcionada com eles, eu não conseguia fazer com que eles produzissem, escrevessem. A 8ª já tava com o material desenvolvido, a 5ª também, a 7ª já tinham montado e a 6ª eu não conseguia fazer com que os meninos incorporassem a idéia do projeto, eu queria que eles entendessem que não era só por causa da nota. Eu queria que eles entendessem que era mais do que isso, que eles eram capazes de fazer alguma coisa. Consegui convencê-los depois de muita insistência, aí eles fizeram uma paródia, um estudo de texto de alguns grandes nomes, de algumas pessoas que marcaram a história e que eram negros, a história de Martin Luter King, eles estudaram o material e fizeram uma paródia, eles foram escolher a música, a principio que queria que eles escolhessem uma música direcionar, um canto africano, uma coisa mais voltada para a temática, ai então eu disse escolham o que vocês quiserem e não escolham um arrocha se não eu morro do coração. Eles escolheram aquela musica de “Dandinho”, de Deus de Armandino (quando Deus te desenhou), a letra da música ficou lindíssima, pra vocês terem uma idéia eles colocaram Mandela de prisioneiro a presidente. No outro trecho falaram de Dandara que é uma das mulheres que mais tiveram influência no Quilombo dos Palmares. [...] Eles cantaram ao vivo. E quanto às meninas, elas que se achavam feias, desfilaram lindamente. Eu acho que fizemos a diferença, porque tive uma preocupação muito grande não só com discutir o conteúdo, discutir a história da África, discuti a influência dos africanos no Brasil, mas principalmente nossa preocupação com as pessoas. (Cornélia)

O projeto foi composto pelos seguintes textos de apoio: A beleza negra da cabeça aos pés, Eu tenho um sonho (discurso de Martin Luther King); Um país miscigenado e uma apostila intitulada personagens negros, em que consta uma rápida biografia de Dandara,

---

[27] Esse projeto foi elaborado também em virtude de a professora, por ter participado da greve, necessitar repor sua carga horária. Combinou-se então com a direção, coordenação e alunos a elaboração e execução do projeto.

Aleijadinho, Mandela, Luther King, Luiza Mahin e outros importantes negros que ajudaram, com muita luta e resistência, a construir uma consciência viva, de um país pluricultural. Pelos comentários da professora Cornélia e dos outros docentes que participaram das apresentações de encerramento, o Projeto cumpriu seus objetivos e finalidades.

O que percebemos, pelos dados levantados, é que essa professora, assim como Corina e Coriolando, consegue estabelecer o vínculo entre o discurso e as práticas em sala de aula, estabelecendo, portanto, uma ruptura com as formas de pensamento cotidiano. A partir de um empenho constante e cheio de conflitos, respaldado no nível de consciência sobre a realidade, esses professores conseguem, de alguma forma, se impor às limitações, numa luta constante de superação das péssimas condições de trabalho e da desvalorização social.

Nesse sentido, nos parece que Heller chama a atenção para o vínculo que há entre o significado do conceito de cotidianidade e o da vida não-cotidiana. Para ela, enquanto a vida cotidiana é a vida de todo homem e é dirigida pela espontaneidade (há relação não consciente com as atividades próprias dessa esfera da vida humana), a vida não-cotidiana requer a intencionalidade (uma relação consciente com o conteúdo e a forma das atividades, próprias dessa esfera mais elaborada da vida humana). Assim, são raros os casos dos indivíduos que conseguem superar os limites da particularidade (que é um dos pólos constitutivos de sua individualidade) e dirigir suas ações, prioritariamente, para o humano-genérico (para o outro pólo que constitui a sua individualidade - a genericidade), ou seja, para as atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade. É preciso esclarecer, porém, que não é possível traçar um limite rígido entre o comportamento cotidiano e o comportamento não-cotidiano (a elevação ao humano-genérico), pois todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico.

Em outras palavras, a vida não-cotidiana se define pela suspensão da particularidade da individualidade, que predomina na vida cotidiana, e pela elevação à genericidade, elevação ao humano-genérico. Tal elevação supõe a vida cotidiana como ponto de partida, mas requer, simultaneamente, a superação das características próprias dessa esfera da vida humana que impedem, nesse nível, o desenvolvimento das características do não-cotidiano, sem o que ocorre o fenômeno da expansão da estrutura das atividades cotidianas para as atividades não-cotidianas, o que se constitui num fenômeno alienado e alienante.

Heller (1989) aborda o significado do não-cotidiano, de modo a ressaltar sempre a passagem da cotidianidade para a genericidade, nas várias dimensões da vida humana em sociedade, tais como o trabalho, a política, a moral, a ciência e a filosofia. Desse modo, ao tratar das características do cotidiano que se manifestam nas várias dimensões da vida, como,

por exemplo, a heterogeneidade, a espontaneidade e o pragmatismo, a autora as relaciona com as do não-cotidiano que rompem com os limites destas citadas características da vida cotidiana: a homogeneização, a intencionalidade, a reflexão e a causalidade.

Na perspectiva da teoria helleriana, o indivíduo possui a consciência da genericidade, por ser esta uma característica presente na vida cotidiana; no entanto isso não significa que o indivíduo tenha uma relação consciente com a genericidade. A relação consciente supõe que o indivíduo atue, intencionalmente, na sua comunidade e na sociedade e tenha, na própria genericidade, a motivação para a sua conduta.

A vida cotidiana, contudo, não é necessariamente alienada e nem o âmbito não-cotidiano imune à alienação. Na obra A Revolução da Vida Cotidiana, Heller (1982, p.11), buscando a essência da alienação, afirma que "sua essência deve ser buscada na relação do indivíduo com as atividades que realiza e não nas atividades em si mesmas". Para a autora, os seres humanos não se comportam de maneira uniforme na relação com as estruturas já constituídas e, no âmbito da vida cotidiana, a apropriação não se dá sempre de modo passivo.

Mas, devemos ressaltar a complexidade que a transição para a consciência esclarecida requer em um contexto como o nosso, pois como fica essa consciência num espaço corroído como o latino-americano e mais, especificamente, no espaço onde se desenvolveu essa pesquisa? Em uma das regiões mais carentes do país, o Nordeste, onde o número de analfabetismo é um dos mais altos do país. Nesse espaço, a educação foi sempre posta em segundo plano e a profissão docente socialmente desprestigiada.

4.2 Estabelecendo relações entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica

Ao longo dessa discussão, tentamos explicitar nossa percepção da existência de três grupos de professores ou de três situações diferenciadas quanto à influência das teorias pedagógicas em suas práticas de sala de aula. Quanto ao primeiro grupo, identificamos como aquele que sofre pouca influência das teorias pedagógicas. É composto pelas seguintes docentes: Purilúcia, Poliana, Péricles, Peter, Priscila, Paula, Plácida, Petrônia, Pepita, Paulina, Paloma, Perla, Petrusca, Pablo e Paulo.

Nesse grupo de professores, percebemos a preponderância da experiência como condição de conhecimento profissional, o que não garante o desenvolvimento e a autonomia necessários para uma prática intencional. Prevalece aqui, uma prática conservadora,

mecanicista e pragmática. Mesmo quando esses professores inovam, como é o caso da professora Purilúcia, essas inovações, quando não são, apenas, para preencher o tempo e distrair o aluno, não abandonam seu objetivo maior: repetir o conteúdo até que o aluno aprenda, seguindo um modelo já determinado. Quando o aluno desobedece, como ocorreu na sala da professora Petrônia, ela se impõe de forma autoritária, usando até o recurso de deixar o aluno constrangido diante de toda a turma, o que acaba servindo de exemplo para inibir futuros comportamentos semelhantes. Evidencia-se aqui, conforme Candau (1996) um caráter de imitação, de repetição de outras práticas pedagógicas.

Dessa forma, como observamos por meio dos dados coletados, as situações e as condições em que os professores do primeiro grupo realizam seu trabalho são circunstâncias alienantes, as quais impedem os professores de usufruírem certa autonomia didático-pedagógica que os docentes possuem. Isso os conduz a uma prática pouco intencional, repetitiva, imitativa. A prática pedagógica aqui se caracteriza pela não intencionalidade, pelo imediatismo, pela repetitividade e pela ausência da consciência de finalidade. Segundo Heller, características da esfera do pensamento cotidiano.

Quanto ao segundo grupo, composto pelas professoras Dila e Diana, foi possível identificarmos formas de pensamento menos utilitaristas, embora percebemos que as contradições entre o discurso e a prática são mais evidentes, pois elas entendem a aprendizagem como um processo que envolve a interação entre sujeito e objeto e, nesse sentido, buscam se distanciar das práticas mecanicistas. Entretanto, como aconteceu com a professora Diana, ao identificar as primeiras manifestações de discussões de outros temas que não os específicos da sua revisão, ela, sutilmente, manobra a situação e retoma sua revisão de conteúdos. Isso significa que, apesar dos avanços quanto ao primeiro grupo, suas atuações são limitadas pelas situações de ensino (conteúdo, avaliação...), o que impede uma maior liberdade na execução das atividades.

Assim, apesar de desenvolverem atividades com os alunos que poderiam estar ultrapassando o princípio da repetição, essas professoras a utilizam, apenas, como situações preparatórias para a culminação das atividades de mecanização. Dessa forma, compreendemos que o que caracteriza esse grupo é a sua impossibilidade de sustentar suas ações a partir dos princípios teóricos que defendem.

Esse grupo apresenta um discurso progressista e tem consciência dessa opção, mas, apesar do esforço que faz, seu nível de consciência não é suficiente para sustentar ações que se mostrem coerentes com uma prática pedagógica de cunho emancipatório. Há, portanto, entre estas professoras, uma certa ruptura, com as concepções mecanicistas de ensino e

aprendizagem, mas não, necessariamente, uma prática consciente, intencional. Eles encontram-se num processo inicial de possível mudança, de uma prática repetitiva para uma prática reflexiva.

Identificamos que apesar de as professoras Dila e Diana terem tido contato com as teorias pedagógicas, durante sua formação inicial e continuada, e de reconhecerem a importância das teorias, isso ainda não é suficiente para superar as limitações impostas pelas condições objetivas de trabalho. É necessário que, além da teoria, se tenha acesso a elementos mediadores que permitam a ruptura com as formas de pensamento cotidiano e com o desenvolvimento de uma postura intencional no planejamento e na execução das ações pedagógicas.

Portanto, isso significa que um discurso coerente não é condição suficiente na superação do pragmatismo da vida cotidiana, pois se ancora em objetivos mais imediatos. Ao não compreender sua determinação histórica e social, a consciência alienada mantém uma relação restrita à satisfação de necessidades pontuais, inviabilizada, ainda, pelas circunstâncias alienantes (tentativa de controle externo de órgãos educacionais, atrelamento às regras e normas da escola, péssimas condições de trabalho, formação profissional deficiente). Isso impede a elaboração de uma esfera mais autônoma de conhecimento.

No terceiro grupo de professores: Coriolando, Corina e Cornélia, foi possível perceber, em suas práticas, a proposição de atividades que desafiavam o aluno a pensar, a refletir, a questionar, construir sempre novas aproximações do seu objeto de conhecimento. Identificamos, nas atividades que observamos, que elas não tinham um fim em si mesmas, mas eram, apenas, pontes que proporcionavam novas elaborações e certa independência intelectual, o que provocava relativa autonomia às atividades discentes. Ao contrário da prática do professor Peter (integrante do primeiro grupo), que, na dúvida da grafia da palavra *antitérmico*, pergunta aos alunos que também apresentam dúvidas. Nesse impasse, ninguém vai à busca do dicionário, e o professor, ainda sem certeza quanto à grafia da palavra, a registra na lousa e continua sua atividade. Na postura do professor Peter, contraditoriamente compreendemos que autonomia é uma atitude ensinada pelos professores aos seus alunos. Atitude que, certamente, o professor Peter não possui.

Identificamos que na prática desses três professores, integrantes do terceiro grupo, há uma busca de finalidades para a atividade docente. Eles percebem (mesmo que ainda sincreticamente) uma relação entre teoria e prática, quando apresentam uma postura mais coerente com os referenciais teóricos que verbalizam. Suas práticas são sustentadas pela consciência da intencionalidade e de sua finalidade.

É importante ressaltarmos que as condições objetivas de trabalho são iguais para todos os professores.No entanto, Coriolando, Corina e Cornélia rompem com a forma de pensamento cotidiano (pragmático, imediato, heterogêneo). Há, portanto, a busca da unidade teoria e prática, fazendo com que essas condições não sejam um limitador definitivo da sua prática.

Portanto, constatamos que os professores, cuja prática pedagógica se aproxima das teorias pedagógicas por eles indicadas, demonstram ter iniciado o processo de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, o que significa um grau maior de consciência da realidade. Isso contribui na formulação de pensamentos menos homogêneos, ou seja, sua ação não é limitada pelos conflitos, entraves e problemas diários.

Na prática desse grupo, está presente o princípio de autonomia, aqui entendida como liberdade ou independência moral ou intelectual. Isso é importante para entendermos que todos os professores, na sua sala de aula, possuem uma margem relativamente grande de liberdade para definir seus objetivos, selecionar conteúdos, organizar procedimentos didáticos. Sua utilização dependerá da sua consciência de intencionalidade e finalidade. É essa consciência que promove a autonomia, a autodeterminação, possuindo importância política, na medida em que a verdadeira democracia necessita de sujeitos emancipados.

O que por ora concluímos é que da forma como tem sido trabalhado, durante o processo de formação, a apreensão das teorias pedagógicas, seja através da formação inicial (na Universidade) ou continuada, dificilmente possibilitará a criação da práxis criadora, pois o processo de constituição dessa práxis passa, necessariamente, pelo rompimento com as formas de pensamento cotidiano. Assim, entendemos ser fundamental a compreensão da prática pedagógica como prática intencional, articulada com a prática social, tornando-se um elemento mediador entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana, contribuindo com o processo de superação da heterogeneidade, do pragmatismo, pelas características, segundo Heller, da não-cotidianidade, por meio da intencionalidade e da reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo por nós desenvolvido contribuiu para uma melhor reflexão sobre as relações entre teoria e prática, estabelecidas pelos docentes que atuam na modalidade da EJA, orientados pela proposta pedagógica do REAJA. Parece-nos oportuno ressaltar que a participação desses sujeitos foi fundamental nesse processo, pois atuaram em nossa pesquisa de maneira franca e corajosa. Talvez se tratasse até de um pedido de ajuda, uma maneira de ecoar suas angústias, frustrações e reivindicações.

Os dados têm demonstrado que os professores estão sendo, de certa forma, vítimas de um contexto formativo, em especial, de uma formação inicial que não tem possibilitado uma articulação permanente entre teoria e prática, bem como de um sistema de ensino que não tem lhe proporcionado as condições mínimas necessárias para a realização de um trabalho efetivo.

Assim, o presente estudo nos possibilitou uma melhor leitura e interpretação dos três grandes modelos de formação docente: o modelo da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o crítico-emancipatório. Esses modelos, de forma implícita ou explícita, estão presentes, com maior ou menor intensidade, influenciando as políticas educacionais de formação, os centros de formação de professores e mais, especificamente, as práticas pedagógicas, mesmo que os professores protagonistas dessa situação, na maioria das vezes, não identifiquem esse processo.

A partir do levantamento e da triangulação dos dados, o estudo demonstrou que há uma variedade de concepções e de posturas presentes nas práticas dos professores, mas, de modo geral, nos parece que o que tem prevalecido é uma tendência formalista, em suas versões tecnicista e pragmática.

Não foi difícil perceber que grande parte da influência na definição do comportamento do professor vem da sua experiência enquanto aluno e, depois, da sua prática como docente. Essa constatação foi por nós apreendida nas afirmações colocadas pelos docentes durante a realização da investigação.

Identificamos que existe uma grande valorização atribuída à prática, ao conhecimento construído na própria experiência. No entanto, de modo geral, identificamos que o processo de reflexão sobre essa prática ainda é insuficiente, ou seja, não viabiliza a reformulação de sua forma de agir e de ser.

Constatamos que a prática, mesmo se constituindo em um elemento importante na aprendizagem educativa, não articula o fazer e o refletir sobre este fazer, isto é, a prática não vem sendo vivenciada como um elemento que promova o processo reflexivo, pois ainda prepondera uma visão de prática como aplicação da teoria e, da prática pedagógica como uma atitude pessoal, individual. Isso significa que, como a maioria dos professores não realiza uma análise reflexiva, eles não conseguem estabelecer relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a fundamentam.

No entanto, essa face instrumental da atividade docente, apesar de preponderante, não está cristalizada, pois identificamos práticas que podem ser consideradas como possíveis alternativas na direção de uma educação emancipatória, pois, no interior desse grupo, existem experiências que podem propiciar ações concretas e coletivas de transformação das práticas repetitivas, imitativas, em práxis criadora.

No decorrer desta investigação, identificamos que há uma grande distância entre as teorias pedagógicas e as práticas docentes, o que significa que poucos professores têm consciência dos fundamentos que sustentam seu processo de ação-reflexão-ação. Isso tem acarretado incoerência entre os referenciais teóricos da proposta pedagógica da escola e as opções metodológicas utilizadas em sala de aula.

Nessa direção, ao tentarmos identificar quais são as principais teorias pedagógicas presentes nas práticas dos professores do REAJA, constatamos, salvo poucas exceções[28], que não havia teorização, pois esta era entendida como leitura da leitura de outros, algo que está nos livros e que o professor só tem acesso via apostilas, fotocópias de capítulos de livros ou fragmentos de textos. Conseqüentemente, sua apreensão vem se realizando por meio de informações soltas, fragmentadas e completamente desarticuladas, adquiridas durante a formação inicial, através de algumas disciplinas da área pedagógica ou nos breves cursos de educação continuada.

Ao investigarmos os professores, especificamente, sobre o conhecimento das teorias pedagógicas que orientam a proposta do REAJA, a maioria afirmou não conhecê-las. Eles argumentaram que esse desconhecimento decorre do fato de terem assumido as atividades depois da elaboração e implantação da proposta e de não terem recebido suporte algum para sustentar, efetivamente, o trabalho. Percebemos que os docentes sabem de sua fragilidade quanto ao desconhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta, mas eles, também, consideram a ausência de responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal, na

[28] Coriolando, Corina e Cornélia, já se pôde constatar que a teoria estava entranha no próprio fazer docente.

medida em que ela impõe uma exigência quanto ao cumprimento da proposta, mas não tem garantido e viabilizado o suporte necessário para a sua concretização.

Quanto à coerência dos referenciais teórico-metodológicos implementados pelos professores em suas práticas pedagógicas, nos surpreendeu a franqueza e o desprendimento dos depoimentos, na medida em que vários docentes identificaram suas posturas como tradicionais. Isso significa que o grupo de professores que identificamos com a inicial P (pouca influência das teorias nas práticas pedagógicas) apresentou certa lógica, no momento em que reconheceu possuir práticas mais conservadoras, algo que ficou constatado durante as observações.

Outro dado importante que a pesquisa evidenciou foi que, em um pequeno grupo de professores, identificamos a existência de certa coerência entre a representação que o professor fez de sua prática pedagógica e o que realmente acontecia em sala de aula. Deste grupo, identificado com a inicial C, um deles é professor contratado, o que demonstra que o vínculo empregatício não, necessariamente, determina um compromisso menor com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, compreendemos que essa rotatividade dos docentes, de certa forma, influencia na baixa do desempenho, pois seu trabalho, dificilmente, teria continuidade. Neste grupo identificamos, também, outro fator importante: a influência da prática social no trabalho docente, pois suas práticas demonstram certa clareza de propósitos e finalidades no desempenho de suas ações.

Como afirmamos anteriormente, não concebemos que a formação docente ocorra, apenas, em momentos específicos, pois entendemos que esse processo acontece durante toda a sua vivência. Isso significa que consideramos fundamental, além da garantia da formação inicial, que se assegure também a formação continuada, contemplando o professor em exercício. Formação que possibilite problematizações, análises e reflexões sobre as questões sociais, sobre sua própria condição como cidadão e sobre sua experiência profissional.

Entendemos que alternativas como os cursos de especialização ou a constituição de grupos de formação, envolvendo parcerias entre secretarias de educação, escola e universidades, ancorados no princípio da pesquisa como eixo norteador do trabalho docente, seriam possíveis saídas politicamente comprometidas com o desenvolvimento da interconexão teoria e prática.

Parece-nos que um dos caminhos para superar o modelo da racionalidade técnica - ainda tão presente entre nós - é a atitude cotidiana e permanente da reflexão crítica sobre a prática. Entendemos que formar profissionais a partir das análises de suas práticas de ensino poderá vir a ser um dos caminhos viáveis para os cursos de formação de professores,

comprometidos com a formação da competência técnica e do compromisso político, para que os professores, coletivamente, se tornem cada vez mais engajados na luta por uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS[29]

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. São Paulo: Ed. Presença, 1991. v.1

______ . **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_______. Notas marginais sobre teoria e práxis. In:______. **Palavras e sinais**: modelos críticos. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

ALMEIDA, C. M. C. A problemática da formação de professores e o mestrado em educação da UNIUBE. **Revista profissão docente**, Uberaba, v. 1, n.1, fev. 2001. Disponível **em**: <http//www.uriube.br/ institucional/ proreitoria/propep/mestrado/educação/revista/vol1/01/art02.pdf>. Acesso em: 05. mar. 2007.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

AZANHA, J. M. P. O ensino superior e sua articulação com o ensino fundamental e médio. In: ______. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 49-54.

_______. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-12, 1998.

BATISTA NETO, J. Saberes Pedagógigos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de História. . In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006. Cap.3. p. 51-71.

BEHRENS. M. A. Formação do Professor Pesquisador na Matodologia de Porjetos baseada em problemas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006. Cap. 19, p. 311-328.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BOSI, A**.** Educação: as pessoas e as coisas**. Comunicação e Expressão**. São Paulo, n. 7, p.13-15, set/dez. 1996.

---

[29] Este trabalho está de acordo com as normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a saber:

NBR 6023: Informação e documentação – referências - elaboração, 2002;

NBR 6024: Informação e documentação - numeração das divisões e subdivisões de documento escrito – apresentação, 2003

NBR 10520: Informação e documentação - citações em documentos – apresentação, 2002;

NBR 14724: Informação e documentação - trabalhos acadêmicos– apresentação, 2006;

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CONFITEA V. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Educación deAdultos y Desarrollo – **Instituto de la Cooperación International de la Asociación Alemanha para Educación de Adultos** (IIZ DVV), n. 49, p.287-295, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Santra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CROCHIK, J. L. A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. Psicologia – USP, São Paulo, v. 1, n.2, p. 141-154, jul./dez. 1990.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre a Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http//www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso em: 26. ago. 2006.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1999.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR., A.; MELO,G. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M.et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006. Cap. 2, p. 27-49.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

______. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

______. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, M.A.S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. In: LEITE, M. I. P. A. **Práxis educacional.** Vitória da Conquista-BA: UESB, 2005. v.1, p. 135-150.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos:** um cenário possível para o Brasil. Instituto Paulo Freire. 2003. Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educação_Popular_EJA/EJA_Um_cenário_possível_2003.pdf> . Acesso em: 10. ago. 2006.

______. **Para chegar lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., Caxambu, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** Tradução Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

______. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Nova Gráfik, 1982.

______. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

______. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Nova Gráfik, 1991.

HOLLIDAY. O. J. Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: UNESCO. **Educação popular na América Latina:** desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC, 2005. Cap. 3, p.239-245

KALMAN, J. Las agendas temáticas prioritarias de la EDJA para América Latina Y el Caribe. In: UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe:** Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile: UNESCO/CEAAL-CREFAL-INEA, 2000. Cap.6, p. 71-101.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

______. **O que é dialética**.São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

KUENZER, A. Competência com práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr. 2003.

KUENZER, A.. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. Cap. 10, p. 185-212.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, A. M. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: Endipe, 2006. Cap. 4, p. 65-81.

MONDIN, B**. Curso de Filosofia**: os filósofos do Ocidente. 6. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1981. v. 1.

PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina:** desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL. 2005. Cap. 2. p. 41-65.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

______. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUAL, P. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina:** desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL. 2005. Cap. 2. p. 95-105.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004. Disponível em: <htpp://cedes.unicamp.br >. Acessado em: 15. fev. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a construção construtivista. In: COLL, C. et.al. **O construtivismo em sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 09-29.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe:** prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile: UNESCO/CEAAL, 2000.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. **A Prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Cartilha**: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: REAJA. Segmento II. Vitótia da Conquista, 2006. No prelo.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica:** Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: REAJA. Fundamentos I. Vitória da Conquista: Secretária Municipal de Educação e Cultura, 1999.

ZARCO, C. Educación, cidadania, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas. In: UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe**: prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile: UNESCO/-CEAAL, 2000. Cap.6, p. 142-172.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores**: Idéias e Práticas. Lisboa: EDUCA. 1993.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

OBJETIVO

Identificar e analisar quais são as principais teorias pedagógicas presentes nas práticas dos professores das séries finais do ensino fundamental que atuam nas escolas municipais orientadas pela proposta pedagógica do REAJA.

TEMÁTICAS

01 – - Formação docente; 02- Proposta Pedagógica do REAJA; 03- Teorias Pedagógicas.
04- Condições objetivas das instituições públicas de ensino.

01 – - FORMAÇÃO DOCENTE

1.1. Quando concluiu seu curso de graduação?
1.2. Cursou ou está cursando especialização?
1.3. Quanto tempo atua como docente? E nessa área específica?
1.4. Quais cursos de educação continuada freqüentaram? Quem promoveu esses cursos?
1.5. O que achou desses cursos? Eles corresponderam a sua expectativa?

02- PROPOSTA PEDAGÓGICA DO REAJA

2.1. Você identifica quais são os fundamentos teórico-metodológicos da proposta pedagógica do REAJA?
2.2. Em que esses fundamentou influenciam sua prática?
2.3. Quais são os principais estudiosos da EJA que você mais se identifica? Por quê?
2.4. O que considera de mais positivo e de mais negativo na proposta pedagógica do REAJA? Por quê?

03- TEORIAS PEDAGÓGICAS

3.1. Quais são os principais teóricos com quem você mais se identifica?
3.2. Qual a importância das teorias pedagógicas na sua formação docente?
3.3. De que forma essas teorias influenciam sua prática?
3.4. Sua prática é retroalimentada por alguma teoria? Se sim, de que forma?

04- CONDIÇÕES OBJETIVAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO ONDE REALIZAMOS A PESQUISA

4.1. O que você diria das condições de trabalho na sua escola? Há recursos e material didático-pedagógico suficientes?
4.2. O material didático-pedagógico, orientação pedagógica, atividades complementares, reuniões de planejamento são direcionadas para a modalidade da EJA?
4.3. O que você apontaria como principais entraves para desenvolver suas atividades docentes?
4.4. Quais os pontos positivos e principais facilidades na sua atuação com a EJA?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

01 – Início da aula

1.1. Organização do espaça da sala de aula.

1.2. Seqüência de procedimentos (inicia a aula travando diálogo descontraído com a turma? Corrige exercícios anteriores? Retoma através de revisão o conteúdo anterior?).

02 - Relação com os conteúdos.

2.1. De que forma introduz novos conceitos?

2.2. Parte do conhecimento do aluno para promover a contextualização, a interdisciplinaridade?

2.3. Considera a participação e a manifestação do aluno como importantes elementos no processo de apreensão do conteúdo?

03- Procedimentos metodológicos

3.1. Aula segue uma seqüência anteriormente planejada ou prepondera o improviso?

3.2.Quais os procedimentos empregados?

3.3.Quais e de que forma são utilizados os recursos didáticos?

3.4. De que forma professor e alunos avaliam os resultados das atividades propostas?

04- Relação professor-aluno

4.1. Que tipo de atuação o aluno assume no decorrer da aula?

4.2. Que tipo de relação afetiva se estabelece entre professor-aluno?

4.3. De que forma os alunos correspondem às proposições do professor?